

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Luokanopettajaksi pyrkivien perhetaustan ja
harrastuneisuuden yhteys opiskelupaikan saavuttamiseen**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
ANNI ALAMETTÄLÄ
Marraskuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

ANNI ALAMETTÄLÄ: Luokanopettajaksi pyrkivien perhetaustan ja harrastuneisuuden yhteys opiskelupaikan saavuttamiseen

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 63 sivua, 21 liitesivua

Marraskuu 2017

Suomalaisten lasten ja nuorten tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet ovat olleet julkisuudessa esillä vilkkaasti keväällä 2017. Lausunnot korkeakoulutuksen pääsykoeuudistuksista sekä tutkimukset perhetaustan vaikutuksista koulumenestykseen kertovat tutkijoiden mukaan luokkayhteiskunnan paluusta sekä kuvastavat oppilaiden ja opiskelijoiden sosioekonomisten erojen kasvua kaikilla koulutusasteilla.

Tämä tutkimus tarkastelee koulutuksellista tasa-arvoisuutta luokanopettajaopiskelijoiksi pyrkivien perhetaustan sekä harrastuneisuuden osalta. Tavoitteena oli selvittää, ovatko eri yhteiskuntaluokista tulevat luokanopettajaopiskelijaksi pyrkivät hakijat eriarvoisessa asemassa tarkastellessa sisäänpääsyä sekä harrastuneisuutta. Tutkimuksen teoreettinen tausta sisältää Bourdieun yhteiskuntaluokka-ajattelun ja harrastuneisuuden käsitteen lisäksi osuudet tasa-arvoajatusta kannattavan peruskoulun synnystä ja tasa-arvoisesta yliopisto-opiskelusta sekä muutosta tuoneen uusliberalismin periaatteista.

Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty kesäkuussa 2011 Hämeenlinnan ja kesäkuussa 2016 Tampereen opettajakoulutuslaitokseen pyrkineiltä, toiseen vaiheeseen päässeiltä hakijoilta kyselylomakkeella. Tutkimuksessa on hyödynnetty epäparametrisia, määrällisiä menetelmiä muuttujia tarkastellessa sekä vertaillen. Tutkimuksessa tarkastellaan ensin aineistossa havaittuja osuuksia ja laajennetaan näkemystä avaamalla tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä.

Tutkimustulos yhteiskuntaluokan ja koulutuspaikan yhteydestä oli yhtenäinen aiempien tutkimustulosten kanssa. Ylempien yhteiskuntaluokkien pyrkijät pääsivät todennäköisemmin luokanopettajakoulutukseen kuin alempien yhteiskuntaluokkien hakijat. Yhteiskuntaluokan ja harrastuneisuuden välillä ei ilmennyt tutkimuksessa tilastollista yhteyttä, joka ei ole yhtenevä tulos aiempien tutkimusten tulosten kanssa.

Avainsanat: yhteiskuntaluokat, koulutuksellinen tasa-arvo, kulttuurinen pääoma, luokanopettajaopiskelijat

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	3
2.1	BOURDIEUN LUOKKATEORIA.....	3
2.1.1	<i>Kentät hierarkian mahdollistajana</i>	<i>4</i>
2.1.2	<i>Habituserot käytäntöjä tuottavina periaatteina</i>	<i>8</i>
2.1.3	<i>Yhteiskuntaluokat – sosiaalisen jakautumisen mittari</i>	<i>9</i>
2.1.4	<i>Bourdieuin teorian arviointia</i>	<i>13</i>
2.2	HARRASTUNEISUUS OSANA OPETTAJUUTTA	14
2.3	PERUSKOULUN SYNTY – TASA-ARVOISEN KOULUTUKSEN JÄLJILLÄ	17
2.4	YLIOPISTO-OPISKELUN TASA-ARVOISUUS	19
2.5	UUSLIBERALISMI – KOULUTUKSEN TASA-ARVOAJATTELUN KRITISOINTIA	22
3	OPETTAJAOPISKELIJOIDEN PERHETAUSTAT.....	25
3.1	OPETTAJAOPISKELIJOIDEN SOSIAALISTEN TAUSTOJEN HISTORIIKKI	25
3.2	OPETTAJAOPISKELIJOIDEN SOSIAALISET TAUSTAT SUHTEESSA MUIDEN ALOJEN OPISKELIJOIHIN	28
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
4.1	TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
4.2	AINEISTO.....	31
4.2.1	<i>Toisen vaiheen luokanopettajaopiskelijoiksi pyrkivien kyselylomake 2011.....</i>	<i>32</i>
4.2.2	<i>Toisen vaiheen luokanopettajaopiskelijoiksi pyrkivien kyselylomake 2016.....</i>	<i>33</i>
4.2.3	<i>Vuoden 2011 ja 2016 hakijoiden väliset erot ja yhtäläisyydet.....</i>	<i>34</i>
4.3	MENETELMÄT	35
4.3.1	<i>Ristiintaulukointi.....</i>	<i>36</i>
4.3.2	<i>Kruskal-Wallis testin testi.....</i>	<i>37</i>
5	TULOKSET.....	38
5.1	YHTEISKUNTALUOKAN YHTEYS LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEEN VALITSEMISEEN	39
5.2	YHTEISKUNTALUOKAN YHTEYS HARRASTUNEISUUTEEN	42
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	47
6.1	KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET	48
6.2	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	53
6.3	JATKOTUTKIMUSKYSYMYKSET	57

1 JOHDANTO

Suomalainen koulutuspolitiikka pyrkii valjastamaan kaikista yhteiskuntaluokista tulevien lahjakkuuspotentiaalin ja kyvyt täysin käyttöön tasa-arvoistamalla koulutusmahdollisuuksia. Tavoitteista huolimatta on tutkijoiden mukaan Suomesta löydettävissä koulutuksellista eriarvoisuutta. Sosiologisten tutkimusten tulokset kertovat, että koulutuksessa esille tulevan eriarvoisuuden taustalla on sosiaalisen taustan tai luokka-aseman periytyminen yli sukupolvien (Kolkka & Karjalainen 2013, 50; Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015, 325–326). Eriarvoisuus voi pahimmillaan johtaa muun muassa syrjäytymisilmiöön yli sukupolvien. Myös hallitusohjelmassa kirjataan koulutuksellinen eriarvoistuminen uhkana suomalaiselle yhteiskunnalle ja elämäntavalle (Kolkka & Karjalainen 2013, 50). Ilmeneekö aiempien tutkimusten mukainen koulutuksellinen eriarvoisuus luokanopettajakoulutukseen pyrkiessä ja miten ilmiö mahdollisesti heijastuu peruskoulumaailmaan?

Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulutuksellista tasa-arvoa tutkimalla luokanopettajaopintoihin pyrkivien perhetaustan ja sisään pääsyn yhteyttä sekä opetettaviin oppiaineisiin liitetävän harrastuneisuuden yhteyttä perhetaustaan. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko luokanopettajaopiskelijoiksi valikoituneiden ja opiskelupaikkaa ilman jääneiden pyrkijöiden välillä eroja lapsuuden perheen yhteiskunnallisessa taustassa ja onko tällä taustalla yhteys pyrkijöiden harrastusaktiivisuuteen. Tutkimusaiheen valinnan taustalla on tutkijan aito kiinnostus koulutuksellisten tasa-arvopyrkimysten toteutumisesta sekä halu tehdä näkyväksi luokanopettajamassan koostumus sekä merkitykset laajemmin.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu Pierre Bourdieun ajatuksiin yhteiskuntaluokista sekä kulttuurisen pääoman jakautumisesta sekä säilyttämisestä. Teoria nivoutui osaksi tätä koulutuksellista tasa-arvoa ja yhteiskuntaluokkia käsittelevää tutkimusta, sillä kulttuurista pääomaa tunnistavana ja tuottavana instituutiona koulutus on selkeästi yhteydessä yhteiskuntaluokkien muodostumiseen (Silvennoinen ym. 2015, 331). Kulttuurisen pääoman tutkimisen valitsin tasa-arvotarkastelun keskiöön, koska

aineellisen ja taloudellisen eriarvoisuuden ohella myös kulttuuriset tekijät ovat yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ilmauksia ja lisäksi sen tuottajia ja uusintajia (Purhonen, Gronow, Heikkilä, Kahma, Rahkonen & Toikka 2014, 12). Tutkimusaineisto on kerätty kahtena vuotena Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiksi pyrkineiltä kyselylomakkeella. Aineistoa on koeteltu määrällisin menetelmin.

Tutkielman alussa määrittelen tarkemmin jo edellä mainittua tutkimuksen teoreettista viitekehystä, joka etenee Bourdieun sosiologista ja harrastuneisuuden määrittelystä suomalaisen peruskoulun ja korkeakoulun tasa-arvoperiaatteisiin sekä pyrkimyksiin. Tasa-arvopyrkimyksiä horjuttavia uusliberalistisia ajatuksia avaam lukijalle luvun lopussa. Teoriaosuuden jälkeen siirryn tarkastelemaan opettajaopiskelijoiden perhetaustojen historiaa. Historiikki sisältää aineistoja 1860-luvulta alkaen kansakouluopettajien sosiaalisesta taustasta sekä sukupuolten välisistä eroista luokkataustassa. Historiaosuutta seuraa tutkimuksen toteuttamista käsittelevä luku, jossa avaam tarkemmin tutkimuksen tavoitteita, aineistoja sekä kvantitatiivista metodologiaa. Tutkimustulokset esittelen lukijalle kahden alaluvun kautta kahden tutkimuskysymyksen mukaisesti. Viimeisessä luvussa pohdin tutkimustuloksia sekä avaam tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkimuksen päätän pohdintaan mielenkiintoisista jatkotutkimuskysymyksistä.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esittelen Pierre Bourdieun yhteiskuntateorian keskeisiä käsitteitä ja perustelen niiden valintaa tutkimukseni näkökulmasta. Ensin esittelen kentän käsitteen, joka luo puitteet kulttuurisen pääoman tuottamiselle, uusintamiselle ja siitä taistelemiselle. Tämän jälkeen avaan habituksen käsitettä, josta siirryn tarkastelemaan Bourdieun yhteiskuntaluokka-ajattelua sekä kirjaan Bourdieun teoriaan liitettyä kritiikkiä. Toisessa alaluvussa esittelen Bourdieun kulttuuripääomakäsitteen alle lukeutuvaa harrastuneisuutta, jonka jälkeen pohdin tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia aina peruskoulun synnystä nykypäivän yliopistomaailmaan. Tasa-arvoisen koulutuksen uhkia avaan uusliberalismia käsittelevän luvun alla.

2.1 *Bourdieun luokkateoria*

Sosiaalisia ryhmiä sekä sosiaalista eriarvoisuutta on sosiologiassa perinteisesti kuvattu yhteiskuntaluokan käsitteellä. Valitsin yhteiskuntaluokkateoriaa kokoavaksi lähteeksi Pierre Bourdieun ajatukset, sillä hänen pääoma käsittelevät teokset sisältävät vahvasti aiheita tasa-arvosta sekä koulutuksesta yhteiskunnallisten jakojen tuottajana. Erityisesti minua puhutteli Bourdieun ajatukset perheistä ryhmäkuntina, jotka pyrkivät säilyttämään sosiaalisen olemisensa kaikkine valtoineen ja etuoikeuksineen. Perheet sijoittavat koulutukseen sitä enemmän, mitä tärkeämpi niiden kulttuurinen pääoma on ja yhä enemmän, mitä suurempi niiden kulttuuripääomallinen paino on suhteessa taloudelliseen pääomaan. Ilmiö on johtanut Bourdieun tutkimuksien mukaan pahimmillaan jopa siihen, että joihinkin korkeimpiin sosiaalisiin asemiin johtaviin ylempiin oppilaitoksiin on asemoitunut etuoikeutettujen lasten monopoli. (Bourdieu 1974, 81; 1998, 30–31)

Valintaani tukee lisäksi Bourdieun sosiologiaan sisältyvät pääomaluokat ja etenkin kulttuuripääoma, jolla on Bourdieun mukaan yhteys koulutusjärjestelmien sosiaaliseen eriarvoistumiseen. Tulkinnan mukaan koulut eivät olisikaan sosiaalisesti neutraaleja instituutioita, vaan ne peilaavat hallitsevien luokkien kulttuurisia kokemuksia.

Yksittäiset työväenluokkaiset lapset voivat menestyä opinnoissaan koulumaailmassa, mutta käytännön periaatteet eivät voi kuitenkaan olla heille koskaan yhtä tuttuja tai helppoja kuin hallitsevien luokkien lapsille, jotka ovat saaneet kulttuurisia eväitä kotoa opiskelun tueksi. (Bourdieu 1974, 72–73; Purhonen ym. 2014, 18)

Tutkimuskysymykseni yhteiskuntaluokan yhteydestä opiskelupaikan saavuttamiseen ja oman yhteiskuntaluokan mukaisen habituksen välittäminen oppilaille, ja näin mahdollisesti rajatun oppilasmassan opiskelun sujuvoittaminen, on tiiviisti yhteydessä Bourdieun tutkimuksiin ja ajatuksiin. Seuraavaksi esittelen Bourdieun teorian keskeisiä kentän ja pääoman käsitteitä, jotka avaavat lukijalle taustoja tälle tutkimukselle keskeisestä habituksen käsitteestä.

2.1.1 Kentät hierarkian mahdollistajana

Tutkimuksessa tutkitaan yhteiskuntaluokkia sekä niiden merkityksiä koulutuksellisella kentällä sekä harrastuneisuuden jakautumisessa. Ensin on siis oleellista selvittää, mihin yhteiskunnallinen luokittelu perustuu ja miten se tapahtuu. Bourdieun ajatusten mukaan luokittelua tehdään jakamalla ihmiset aseman ja tehtävien perusteella erilaisiin kenttiin. Kentän voidaan määritellä tarkoittavan asemien välisten objektiivisten suhteiden verkostoa. Eri kenttiin kuuluu erilaisia ominaisuuksia, mutta kentän toimimiseksi tulee siihen kuulua panoksia ja ihmisiä, jotka ovat valmiita pelaamaan peliä, mutta myös habitusta sisältäen pelin ja panosten lakien tietämistä sekä tuntemista. Oleellista on ymmärtää eri kenttien spesifit lait, jotka on löydettävä erikseen. Kentästä puhuessaan Bourdieu käyttää termiä peli, joka kuvastaa kentällä olevien pelaajien välistä kilpailua pelipanoksista eli eri pääoman muodoista. Peliä ylläpitää kentän pelaajien intressi peliä kohtaan. Myös illuusiona puhuttu käsite kuvaa pelin merkitystä kentällä toimiville pelaajille. Jos toimijalla ei ole intressiä peliä kohtaan, hän ei koe sitä merkitykselliseksi ja näin ollen jättäytyy pelin ulkopuolelle. (Bourdieu 1987, 105–106; Bourdieu & Wacquant 1995, 125–126; Bourdieu 1998, 131–133)

Kenttä rakentuu siis siihen kuuluvien jäsenten erityispääomasta sekä sen jakautumisesta jäsenten välillä. Voimasuhteiden tilassa erityispääomamonopolin saavuttaneet henkilöt pyrkivät säilyttämään kentälle ominaisen vallan tai erityisen auktoriteetin vaalimalla säilyttäviä strategioita. Tässä tutkimuksessa säilyttäväksi strategiaksi ajattelen toimia, jotka siirtävät ja säilyttävät kulttuurista pääomaa vanhemmilta lapsille eli toisin sanoen toimia, jotka välillisesti mahdollistavat jo edellä mainittujen koululle ominaisten

käytännön periaatteiden omaksumista. Toinen kentän ominaisuus liittyy samaan kenttään kuuluvien jäsenten välisiin konflikteihin. Saman kentän pelaajilla on samat fundamentaaliset edut eli he tiedostavat kentän sisällä, mikä on arvokasta ja mistä kannattaa taistella. Pääomaetuja tavoitteleva kilpailu vahvistaa entisestään jäsenten luottamusta panosten arvoon. Panosten arvo tulee punnita eri pelien ja kenttien mukaan, sillä esimerkiksi vieraan kielen tai matemaattisen osaamisen osoittaminen toimii vain tietyillä kentillä aseena tai panoksena. Tässä tutkimuksessa taistelu ja panokset linkittyvät vanhempien toimiin, joilla he pyrkivät varmistamaan lastensa koulutukselliset mahdollisuudet. Pelin julkilausumattomien sääntöjen ja pelin sekä sen panosten uusintamiskeinojen mukaan pelaajan on mahdollista kartuttaa ja säilyttää pääomaa, mutta tämän ohella myös pyrkiä muuttamaan pelin sisäisiä sääntöjä. Sääntöjen muuttaminen voi tarkoittaa esimerkiksi pääomapelimerkkien suhteellisten arvojen muuttamista niin, että toisen kilpailijan voimaan perustuva pääomatyyppejä alkaa näyttäytyä huonossa valossa sekä korottaa oman pääomatyypin asemaa paremmaksi. Asetelma saattaa kuulostaa kyynisen laskelmoivalta sekä tietoiselta voiton maksimointiyritykseltä, mutta Bourdieu painottaa, että filosofisen strategian periaatteena on kuitenkin alitajuntainen suhde kenttien ja habituksen välillä. (Bourdieu 1987, 106–109; Bourdieu & Wacquant 1995, 126–127)

Bourdieu korostaa, että pääoma on olemassa ja toimivaa vain suhteessa kenttään. Pääomat ovat ennen kaikkea kentän ominaisuuksia, vaikka pääomien ja kentän analysointi tapahtuu yksilöiden kautta. Yksilöiden toimintaa analysoimalla on mahdollista hahmottaa kentän sosiaalisia suhteita, käytäntöjä sekä niiden vaikutuksia. Pääoman muodot antavat vallan vaikuttaa niihin säännönmukaisuuksiin ja sääntöihin, jotka määräävät kentälle ominaista toimintaa ja siten myös valtaa vaikuttaa kentällä tuotettaviin voittoihin. Bourdieun kirjaamia kentällä tavoiteltavia pääomia on kolmea eri lajia; taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma. Nämä kolme pääoman lajia muodostavat niin sanotun pääoma-avaruuden, jonka avulla yhteiskunnan luokka-asetelmarakenteen pilarit ovat kuvattavissa. (Bourdieu 1984, 114; 1987, 247; Bourdieu & Wacquant 1995, 129, 135; 148–149; Siisiäinen 2005, 91)

Taloudellisen pääoman Bourdieu (1986, 243) ajattelee olevan välittömästi ja suoraan muutettavissa rahaksi ja se saattaa olla omistusoikeuden institutionalisoitunut muoto. Bourdieun mukaan talous ei merkitse vain rahaan perustuvaa taloudellista järjestelmää

vaan lisäksi symbolisen tason systemaattista organisaatiota, joka tekee mahdolliseksi arvon vaihdon ja lisäämisen erilaisilla kentillä (Skegg 2014, 50).

Sosiaalinen pääoma on puolestaan sellaisten aktuaalisten ja potentiaalisten resurssien summa, jonka henkilö omaa tiiviin verkoston muodossa ja joka sisältää enemmän tai vähemmän institutionalisoituneita keskinäisiä tuttavuus- ja arvosuhteita. Yksinkertaisimmillaan Bourdieun mukaan sosiaalisen pääoman käsite tarkoittaa arkikielessä suhteita, vaikka termi onkin tieteellisessä mielessä puutteellinen. Suhteet todentuvat jäsenten välillä vastavuoroisena tuntemisena, tunnistamisena sekä hyväksyntänä. Kulttuurisesta ja taloudellisesta pääomasta poiketen sosiaalinen pääoma ei konkretisoidu asioina ja esineinä vaan se on olemassa käytännöissä, joissa sitä harjoitetaan. Tämä konkreettisten muotojen puuttuminen vaatii jatkuvaa toimintaa siinä sosiaalisessa verkostossa jossa pääoman ajatus on yhteinen. Sosiaalinen pääoma voi esiintyä esimerkiksi arvovaltaiseen ryhmään kuulumisena, joka voi tuoda yksilölle arvostusta muiden kentällä toimivien silmissä. (Bourdieu 1986, 248–250; 1987, 67–69; Siisiäinen 1995, 93–94)

Sosiaalinen pääoma saattaakin olla ainutlaatuinen tie päästä verkostojen avulla hyödyntämään erilaisia mahdollisuuksia, sillä runsaan sosiaalisen pääoman kartuttaminen voi selittää sitä, miksi jollain kulttuurinen ja taloudellinen pääoma näyttäytyy tuottoisampana kuin toisella kentän pelaajalla. (Bourdieu & Wacquant 1995, 126) Sosiaalisen verkoston ylläpito ja luominen ei ole luonnollisesti tai sosiaalisesti luovutettua, vaan sellaisten käytäntöjen tulosta, joita tarvitaan materiaalisten ja symbolisten ansioiden saavuttamiseksi. (Siisiäinen 1995, 94–95) Tämän tutkimuksen valossa sosiaalinen pääoma voisi heijastua kulttuurisen pääoman kartuttamiseen esimerkiksi vanhempien verkostoina tai suhteina, jotka mahdollistavat lapsille helpommin kokemuksia ja elämyksiä tai jopa etenemismahdollisuuksia harrastuksissa.

Kolmannen pääoman eli kulttuurisen pääoman käsitteen Bourdieu muodosti 1960-luvulla tutkiessaan eri sosiaaliluokkiin kuuluvien ranskalaislasten koulumenestystä. Kyseisen pääomalajin ominaislaatuista Bourdieu kuvasti lisätermillä ”tiedollinen pääoma”. Kulttuurinen pääoma ilmenee kolmessa muodossa; ruumiillistuneessa, objektivoituneessa ja institutionaalisessa. Ruumiillistuneet muodot voivat esiintyä esimerkiksi tietoina ja taitoina. Tämä pääomamuoto viittaa pitkäkestoisiin mielen ja ruumiin taipumuksiin, jotka ovat omaksuttu osaksi omaa toimintaa. Objektivoituneet

muodot puolestaan ovat kulttuurisesti tunnistettavia hyödykkeitä ja esineiden omistamista, esimerkkinä taideteokset. Institutionaalinen muoto välittyy erilaisina kulttuurilaitoksina ja niistä hankittavina tutkintoina, titteleinä sekä arvosanoina. Ruumiillinen muoto on edellä esitetyistä kolmesta muodosta hallitsevin, sillä objektivoitunutta pääomaa ei voida erottaa ruumiillistuneesta kulttuurisesta pääomasta. Esineiden merkityksellisyyden hyödyntäminen ei onnistu ilman sisäistettyä ymmärrystä siitä, mikä on kentällä arvostettua, johon tarvitaan ruumiillistuneessa muodossa olevaa kulttuurista pääomaa. Tämä osoittaa Bourdieun ajatukset siitä, että kulttuurinen pääoma on legitimoitua tietoa ja osaamista kentän toiminnasta sekä sen etujen hyödyntämisestä. (Bourdieu, 1986, 243–246, Bourdieu & Wacquant 1995, 149)

Teoksessa *Refleksiivinen sosiologia* Bourdieu ja Wacquant (1995) lisäsivät kolmen pääoman lajin oheen vielä neljännen, symbolisen pääomatyypin. (Bourdieu & Wacquant 1995, 148) Legitiimiksi pääomaksikin kutsuttu pääomatyyppejä eroaa taloudellisesta ja kulttuurisesta pääomasta, joilla on omat objektiiviset olemassaolon muotonsa (valuutat, osakkeet; tutkinnot). Symbolinen pääoma onkin olemassa vain ”muiden silmissä” ja näin tehdään luokkaeroista näkyviä. (Siisiäinen 1995, 92–95).

Pääomalajien erot ovat hahmotettavissa niiden muodostumisen ja olemassaolon tavoissa, jotka ilmenevät uusiinnuttavuuden ja siirrettävyyden kautta. Edellä esiteltyt pääomalajit muodostavat rungon, jonka mukaan lajit saavat eri muotoja tietyllä kentällä ollessaan. Pääomien muodot ja arvot ovat jo edellä mainitun mukaan kuitenkin riippuvaisia kentästä ja siten keskenään hyvinkin vaihtelevia. Vaikka alkuperäinen määritelmä pilkkoo rungon kolmeen kenttään, on eri pääomalajien erottelu käytännössä hyvin haastavaa. (Bourdieu & Wacquant 1995, 126)

Taloudellisen pääoman muodoilla on erityisiä ominaisuuksia, joiden takia sen muunnettavuus toiseksi pääoman lajeiksi helpottuu. Rahalla voi ostaa kulttuuripalveluita ja jossain määrin myös koulutusta sekä titteleitä, mutta esimerkiksi sosiaalisen pääoman muuttaminen rahaksi on puolestaan haastavampaa ja vaatii erityisen työn muodon soveltamista, kuten ajankäyttöä, huolenpitoa tai kiinnostuneisuutta (Bourdieu 1986, 253; Siisiäinen 1995, 94) Taloudellinen pääoma saattaa tehdä mahdolliseksi ajan ostamisen muiden pääomalajien tavoittelun maksimoinnissa, mutta kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman toisistaan erottelu on usein käytännössä mahdotonta, sillä ne kietoutuvat

monilla tavoin toisiinsa esimerkiksi kulttuuriyhdistyksien, suvun ja verkostojen muodossa. (Siisiäinen 1995, 101)

Bourdieu esittelee teoksessaan *Sosiologian kysymyksiä* (1987) pyrkimyksiään muodostaa pääomalajeista tarkat määritelmät, jotta myös eri lajien analyysi olisi mahdollista. Sosiaalisen pääoman käsitteen Bourdieu loi sellaista logiikkaa varten, jonka mukaan tämä erityinen pääoman muoto kasautuu ja välittyy. Analyysi auttaa ymmärtämään, miten sosiaalinen pääoma muuttuu taloudelliseksi pääomaksi ja kääntäen, minkä työn arvolla taloudellinen pääoma voi muuntua sosiaalisesti pääomaksi. Omaa ajatteluaan Bourdieu kritisoi käsitteiden epäkäytännöllisyydestä joissain yhteyksissä. Esimerkkinä hän mainitsee taloudellisen pääoman hyödyttömyyden kirjallisuuspalkintoa tavoitellessa. Toisaalta Bourdieu kääntää kritiikin niin, että kirjallisuuspalkinnon saavuttaneen henkilön on mahdollisesti pitänyt käyttää verkostoitumiseen taloudellista pääomaa eri seurapiiritapahtumien muodossa. Pääomien vaihdannan analyysi ei kuitenkaan Bourdieun mukaan ollut päättynyt vielä 1987 vuonna kirjaamassaan teoksessa vaan hän itsekkin tutki yhä uudelleen innostuneena teoriansa aukkoja ja tuoreimpia teoksia lukiessa kävi ilmi, että työsarkaa oli vielä jäljellä. (Bourdieu 1987, 67–69)

2.1.2 Habituserot käytäntöjä tuottavina periaatteina

Habitus on keskeisessä asemassa tutkimuksessa, sillä sisäänpääsemisen ja yhteiskuntaluokan yhteyden selvittäminen saattaa mahdollisesti avata tietoa siitä, onko opettajamassa ryhmittynyt jonkun tietyn yhteiskuntaluokan alle ja näin ollen välittää tietoisesti tai tiedostamatta oman luokkansa mukaista tyyliä osana luokkaopetusta. Opettaja voi tietämättään ylläpitää esimerkiksi korkeakulttuurillista keskustelua tai käyttää haastavia käsitteitä, joka mahdollisesti voi olla tutumpaa vain osalle oppilaista ja näin ollen nostaa joidenkin oppilaiden kynnystä osallistua keskusteluun tai ymmärtää käsiteltäviä aiheita. Miten opettajat sitten ovat omaksuneet tietyn habituksen ja miten se heistä mahdollisesti ilmenee?

Habitus on Bourdieun mukaan dispositioiden järjestelmä, joka omaksutaan implisiittisten ja eksplisiittisten oppimisprosessien avulla. Järjestelmä sisältää generatiivisia kaavoja, joiden käyttö sopeutuu subjektien objektiivisiin etuihin ilman että ne olisivat selkeästi lausuttu tietyn tuloksen tai päämäärän saavuttamiseksi. Käsitteen

tehtävä on kertoa tyylin yhtenäisyydestä, joka sitoo kokonaisuudeksi yksittäisen toimijan tai toimijaluokan käytännöt ja hyödykkeet. Toisin sanoen habitus on se synnyttävä ja yhdistävä asia, joka kokoaa tietyn aseman olennaiset ja suhteista muodostuvat luonteenpiirteet yhtenäiseksi elämäntyyliksi eli joukoksi henkilö-, hyödyke- ja käytäntövalintoja. Habitus on hankittua, mutta se on muuttunut osaksi toimijaa pysyvänä taipumuksena. Habitus viittaa johonkin historialliseen, joka on yhteydessä niin yksilöön kuin myös geneettiseen ajattelutapaan. (Bourdieu 1987, 110; 120, Bourdieu 1998, 18)

Habituksen tuottamat erot näkyvät selvärajaisina ja tunnusomaisina käytäntöjä tuottavina periaatteina. Työväenluokkaisen toimijan ruokavalio, tapa syödä, urheilulajit sekä tapa urheilla, poliittiset pohdinnat ja niiden ilmaisu eroavat todennäköisesti järjestelmällisesti eliitin edustajan vastaavasta kulutuksesta ja toiminnasta. Eroja tuottavia periaatteita ovat erilaiset luokittelevat skeemat, luokittelun periaatteet, havaitsemis- ja jaotteluperiaatteet sekä maut. Eroja tuotetaan esimerkiksi niin hyvän ja huonon, hienostuneisuuden ja karkean, mutta myös hyvän ja pahan välillä. Erot eivät kuitenkaan määrity kaikkien toimijoiden silmissä samalla tavalla, vaan toisen kokema hienostunut käytös saattaa vaikuttaa toisen silmissä röyhkeältä. Oleellista eroissa on kuitenkin käytännöt, omistetut hyödykkeet sekä ilmastut mielipiteet, sillä näiden yhteisöllisten havainnon kategorioiden kautta, ne muuttuvat symbolisiksi eroiksi ja muodostavat todellisen kielen. Eri asemien erot, kuten hyödykkeet, käytännöt ja käytöstavat, toimivat kaikkialla yhteiskunnissa kuten symbolisia järjestelmiä muodostavat erot. Ne edustavat kielen tunnusomaisia piirteitä ja tekevät välimatkaa joukkojen välille. Samalla ne toimivat pääoman tunnusmerkkeinä. (Bourdieu 1998, 18–19)

2.1.3 Yhteiskuntaluokat – sosiaalisen jakautumisen mittari

Edellä olen esitellyt Bourdieun yhteiskuntaluokka-ajattelun taustalla olevan kentän sekä habituksen käsitteitä, jotka avaavat teoriaa ihmissuhteiden verkostoista sekä tiettyjen tyylien yhtenäisyydestä, joiden kautta ihminen asemoituu suhteessa muihin. Näitä asemia kutsutaan tässä tutkimuksessa yhteiskuntaluokiksi. Luvussa avaan ensin erilaisia ihmisten ryhmittelyyn liittyviä näkökulmia, jonka jälkeen tarkennan tutkimukseni Bourdieun ajatusten alle sekä perustelen tekemääni valintaa yhteiskuntaluokan käsitteeseen päätymisestä.

Bourdieuun teoksissaan esittelemien pohdintojen mukaan ihmiset voidaan jakaa ryhmiin kahden objektiivisen järjestyksen mukaisesti. Ensimmäinen tapa on luokitella ihmiset palkkojen, koulutusten tai esimerkiksi lasten lukumäärän mukaisesti ja toinen vaihtoehto on nähdä luokat niin kuin ne ovat kaikkien niiden ihmisten päässä, jotka ovat tieteellisen luokituksen kohteita. Bourdieu toteaaakin, että luokkataistelun yksi ulottuvuus on luokitustaistelu. Luokitusjärjestelmät ovatkin yhteiskunnallisia tuotteita ja niin ollen pysyvä taistelun kohde. (Bourdieu 1987, 89)

Teoksessa Sosiologian kysymyksiä (1987) Bourdieu avaa yhteiskuntaluokitusten taustalla olevia vastakohtia. Esitelty kolme eri katsantokantaa antavat eriävät näkemykset sille, mihin yhteiskuntaluokat perustuvat. Ensimmäisen kannan puolestapuhujat ajattelevat, että yhteiskuntaluokat ovat olemassa todellisuudessa ja tutkijoiden tehtävä on vain kirjata ne ylös. Toinen katsantokanta puolestaan tukee ajatusta, että yhteiskuntaluokat ja sosiaalinen jaottelu ovat konstruktioita, joiden toteuttajina ovat tutkijat. Kolmas näkemys kieltää yhteiskuntaluokkien olemassaolon vetoamalla siihen, että luokat ovat sosiologisen konstruktion tuotetta eli yhteiskuntaluokitus on olemassa vain koska on tutkijoita, jotka ovat luoneet luokituksen. (Bourdieu 1987, 85–87)

Bourdieuun päätelmien mukaan kuitenkin "todellinen luokka" ilmenee symbolisen tason kautta ja hän kritisoi marxilaista luokkateoriaa, sillä teoria pyrkii asettamaan substanssit (ryhmät, luokat ja rajat) suhteiden edelle. Bourdieuun mukaan marxilaisuudessa teoreettiset luokat kuvitellaan todellisiksi ekonomismissa, joka tekee sosiaalisesta kentästä hyvin yksiulotteisen ja myös objektivismissa, joka kiistää muun muassa symboliset taistelut. Luokkien lähtökohtina Bourdieu pitääkin symbolisia toimintamuotoja, elämäntyyplejä sekä erottelua. Luokitteluun ja kategorisointiin perustuva Bourdieuun näkemys on kaukana alun objektiivisen luokka-ajattelun pohdinnoista, joiden mukaan yhteiskuntaluokat sekä niiden muodostuminen olisi olemassa meistä riippumatta ja joka on löydettävissä sellaisenaan, itsestään tietämättömänä ja joka tulisi sitten saatettava tietoiseksi olemassaolostaan luokkana. (Bourdieu 1987, 19) Bourdieu (1988, 49) avaa ajatuksiaan luokkien muodostumisesta mielestäni oivaltavasti seuraavassa katkelmassa:

Nämä "paperiluokat", nämä "teoreettiset luokat", jotka on konstruoitu selittämistä varten, eivät ole "todellisia" ryhmiä, jotka olisivat

olemassa sellaisinaan todellisuudessa. Ne kokoavat yhteen yhteisiä dispositionaalisia ominaisuuksia (habitus) omaavia toimijoita siinä määrin, kuin ne vastaavat elinolosuhteiden mukaan jakautuneita luokkia, siis luokkia, joilla on samankaltaiset ehdollistamistekijät, siis samankaltaiset habitukset.

La Distinction teoksessa esitelty yhteiskuntaluokkakaavio luo moniulotteisen kuvan yhteiskunnan luokkarakenteesta. Muihin teoreettikkoihin verrattuna Bourdieun kärjellään seisova kolmio on jokseenkin harvinainen. Kaavion yläosassa pääomien lajit erottelevat vallalla olevan luokan eri ryhmiä ja alaosassa kaikki ominaisuudet yhdistyvät. Kaavion alareunassa on siis huomattavissa huonoimmassa asemassa oleva luokka, jolta puuttuu kaikki pääoman lajit. Samassa teoksessa Bourdieu kokoa lisäksi kolme makuun perustuvaa jakoa; erottelutietoisuuden, hyvän kulttuuritahdon ja välttämättömän valitsemisen. Bourdieu ei halua lukijoidensa ottavan luokkien nimiä sellaisenaan erottelun välineenä, vaan jaotteluluokkien sisällöt ovat hänen mukaansa merkityksellisempiä. Nämä kolme ryhmää kuvastaa vahvasti Bourdieun tapaa nähdä luokkarakenne, vaikka ne eivät anna oikeutta kaikille lukemattomille maun vivahteille. Maun tarkastelun keskiössä teoksessa ovat selkeästi symbolisen luokkarakenteen pääoman kerryttäjät eli yläluokka, porvaristo sekä hallitsevat luokat. Luokkarakenneajattelu symbolisen pääoman kautta omaa paljon erilaisia vivahteita, jotka monimutkaistuvat ylempien luokkien kohdalla ja toisaalta häipyvät lähes olemattomiin alempien luokkien tarkastelun kohdalla. Varhaisimpien teosten yhteiskuntaluokkatarkastelu painottuukin vahvasti parempiosaisten luokkien tarkasteluun ja työväenluokka saa sivumäärällisestikin vähiten huomiota. (Bourdieu 1987, 20–21)

Yhteiskuntaluokan käsitteen teoriapohjasta ja sen käyttötarkoituksista on kiistelty läpi aikojen, mutta luokka on edelleen tärkeä sosiaalisen todellisuuden jaottelun väline ja inhimillistä toimintaa selittävä tulkintakehikko. Bourdieun suhteisiin ja pääomaan perustuva teoria on mielestäni kuitenkin suhteellisuudessaan ja muunneltavuudessaan toimiva näkökulma tutkia ihmisten asemoitumista yhteiskuntaan. Ajatustani tukee tutkijoiden näkemys, jonka mukaan 2000-luvulla luokkamäärittelyä ei voi heijastaa vain taloudellisiin voimavaroihin. (Silvennoinen ym. 2015, 329) Yhteiskuntaluokka-ajattelun valinta osaksi tätä tutkimusta saa lisäksi tukea koulutuksellisen kentän tutkijoiden tuloksista, joiden mukaan luokkayhteiskunta olisi palaamassa Suomeen. (Kekkonen 2016)

Tässä tutkimuksessa käytettävät yhteiskuntaluokat ovat olleet vuoden 2011 aineistossa valmiina yliopiston luomassa kyselylomakkeessa ja vuoden 2016 lomakkeessa aiemmasta mukaillut. Vaikka luokat olivat annettuja valmiin aineiston takia vuoden 2011 kohdalla, pohdin ovatko ne valideja tämän päivän vertailussa ja siis osana vuoden 2016 aineistoa. Päädyin vaihtamaan työväestöluokan nimeksi työväenluokan, jotta termi olisi yhteneväisempi muiden luokkien kanssa. Lisäksi ajattelen työväenluokkatermin olevan enemmän tässä ajassa käytetty. Valintani tukena toimi Bourdieun erottelu yhteiskuntaluokista sekä niiden sisäisistä fraktioista eli yläluokasta, keskiluokasta ja työväenluokasta. (Purhonen ym. 2014, 15) Säilytin kuitenkin vuoden 2011 mukaisen termistön eliitin, ylemmän keskiluokan ja alemman keskiluokan muodoissa, sillä näin koin saavani tarkemman ja selkeärajaisemman jaottelun. Työväenluokan alle jätin vastausvaihtoehdon alaluokka vuoden 2011 aineiston mukaisesti.

Vuoden 2011 tutkimuslomakkeessa tiedusteltiin sosiaaliluokkakokemusta, jonka muokkasin vuoden 2016 lomakkeeseen yhteiskuntaluokkakokemukseksi. Yhteiskuntaluokka valikoitui tutkimukseni keskiöön, sillä sosiaaliluokka, myös rinnastettavissa sosiaaliryhmään, tarkoittaa samanlaisessa sosiaalisessa ja taloudellisessa asemassa olevaa ryhmää ja sana rinnastetaan yhteiskuntaluokkaan. (Grönros, Haapanen, Heinonen, Joki, Nuutinen & Vilkamaa-Viitala 2006, 132) Sosiaaliluokkakäsitteen osalta jäin kuitenkin kaipaamaan kulttuurista ulottuvuutta. Toinen pohtimani käsite oli sosioekonominen asema, joka toimi tutkimuksen aputerminä pitkään. Sosioekonominen asema sisältää työllisyystilanteen lisäksi työn luonteen ja yksilön aseman työorganisaatiossa ja käsite pyrkii kuvaamaan yksilön asemaa yhteiskunnassa varsin laajasti. Sosioekonominen asema on kuitenkin suppeampi käsite kuin yhteiskuntaluokka, johon sisältyy lisäksi ajatukset samaan yhteiskuntaluokkaan kuuluvien elämäntapojen samankaltaisuudesta. (Pyykkönen & Pajunen 2012) Opiskeluhistoriassani ja mediaa seuratessa yhteiskuntaluokka on käsitteenä toistunut useasti sosiaaliluokan ja sosioekonomisen aseman sijaan, joten halusin muokata käsitteen mahdollisimman tunnistettavaksi vastaajille. Ajattelen, että sanoilla on vastaava merkitys tiedustellussa yhteydessä ja vahvistuksen pohdinnoilleni sain myös vuoden 2011 tutkimuksen toteuttajalta Jorma Vainionpäältä saadessani materiaalin kandidaatin tutkielmaani varten vuonna 2015. (Alamettälä 2016) Yhteiskuntaluokkakäsite oli myös käytössä Bourdieun teoriassa, johon sisältyy

sosiaaliluokan määrittämiseen sisältyvien taloudellisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien lisäksi kulttuurinen elementti, joka on oleellinen osa tutkimuksen harrastusmuuttujissa.

2.1.4 Bourdieun teorian arviointia

Bourdieu luomaa teoriaa on kritisoitu muihin maihin sovellettavuutensa osalta. Roos (2013) pohtii artikkelissaan ranskalaisen korkeakulttuurin hajoamista, joka aiheuttaisi tutkijoiden mukaan sen, ettei bourdieulaista erottelumallia olisi enää mahdollista soveltaa korkeakulttuurin hallitsevaan luokkaan ja matalakulttuurin alaluokkaan. Syynä erottelumallin toimimattomuudelle tutkijat nimesivät makueroavaisuuksien rajojen häilyvyyden, sillä hallitsevaan ryhmään kuuluvia ihmisiä leimaa kaikkiruokaisuus. Tämä ei kuitenkaan Roosin (2013) näkemyksen mukaan olisi ongelma, sillä hallitsevan ryhmän jäsenet ovat laajentaneet erottelukykynsä aluetta. Näin ollen he pyrkivät määrittelemään jopa roskakulttuurin hyvät ja huonot ominaisuudet. Kilpailu on siis laajentunut erottelun alueella, samalla kun tarjonta on kasvanut. (Roos 2013, 136) Leskisen ja Sorosen (2006) mukaan puolestaan suomalaisesta nyky-yhteiskunnasta ei ole erotettavissa Bourdieun Ranskassa luoman teorian mukaista luokkarakennetta, mutta teoria kuitenkin sovellettavissa nykypäivään ennen kaikkea kulutuskäyttäytymisen tutkimisessa. (Leskinen & Soronen, 2006) Näin ollen teorian tarkasteleminen tutkimuksessa, joka on liitettävissä harrastusten ja koulutuksen kuluttamiseen sekä niiden väliseen suhteeseen, on mielestäni perusteltua. Bourdieun ajatuksien soveltamista suomalaiseen kulttuuriin ovat teoksissaan käsitelleet muun muassa J. P. Roos (1985) ja Alapuro (2006).

Roos (2013) kohdistaa teorian sovellettavuuden ohella kritiikkinsä Bourdieun teorian keskeisiin käsitteisiin, pääomaan ja habitukseen. Hänen mukaansa sosiaalisen pääoman käsite koskee lähinnä verkostopääomaa, joka toimijan lähimmäisten ohella tukee toimijaa itseään. Roos peräänkuuluttaa sosiaalisen pääoman yhteisöllistä näkökulmaa, jonka avulla teoriaa olisi voinut soveltaa myös hyvinvointivaltioajattelun tutkimiseen. Kenttien sisäisen kilpailun ja ryhmien välisen eronteon varjoon on Roosin (2013) mukaan jäänyt keskeinen solidaarisuuden käsite, joka mahdollistaa niin yhteisön hyvää, mutta näyttää myös sosiaalipoliittisesti suotuisalta toimijoita kohtaan. Esimerkkinä Roos (2013) käsittelee suomenruotsalaisten vähemmistöä ja heidän keskimääräisesti korkeampaa terveysastetta ja onnellisuutta verrattuna suomalaisiin. Terveyseroja

normaalisti selittävien tekijöiden ohella eroja selittää vahvasti parempi verkostoituminen, toiminta yhdistyksissä sekä positiivinen suhtautuminen yhteisyyteen. Sosiaalisella pääomalla yhteisöllisenä tekijänä on siis Roosin mukaan merkittävä positiivinen vaikutus. (Roos 2013, 144)

Habitus on puolestaan Roosin (2013) mukaan muotoilultaan epämääräinen ja eitestattavissa oleva käsite, joka määrittää käyttäytymistä ihmisen elämänhistorian sekä etenkin kasvatuksen ja koulutuksen kautta. Vaikka Roos (2013) allekirjoittaa rationaalisen valinnan teorian rajallisuuden, jää Bourdieun teoriassa ratkaisematta, missä määrin teemme tietoisia valintoja elämässä ja missä määrin habitukseen pohjautuvia "vaistonvaraisia" ratkaisuja. Luokka-aseman ja kotikasvatuksen kautta saatu vaisto saattaa rationaalisen ajattelun kanssa olla osana elämänvalintojamme, mutta niiden suhde jää ratkaisematta. Tutkijat kiistelevätkin aktiivisesti missä määrin esimerkiksi ympäristön painostus tai kasvatus ohjaavat valintojamme temperamentin ja synnynnäisten seikkojen ohella. Toinen Roosin habituksen käsitteeseen liitetty kritiikki kohdistuu Bourdieun tapaan puhua kentän toimijoiden välisestä itsekkästä kilpailusta ja taistelusta. (Roos 2013, 145-146) Vaikka myös itse kiinnitin lukiessani huomiota Bourdieun teoksien terminologian aggressiivisuuteen, nousi mielestäni esiin vahvasti myös huomautukset filosofisen strategian periaatteesta, jonka taustalla on toimijoiden alitajuntainen suhde kenttien ja habituksen välillä.

2.2 Harrastuneisuus osana opettajuutta

Nyky-suomen sanakirjassa sana "harrastaa" määritellään toiminnan jatkuvaksi suuntaamiseksi mieltymystä tai pyrkimystä ylläpitävään kohteeseen, osoittaa harrasta halua johonkin tai olla kiinnostunut jostakin. (Sadeniemi 2002, 375) Tässä tutkimuksessa laajennan käsitettä harrastus ja käytän käsitettä harrastuneisuus, joka Metsämuurosen (1995) mukaan ilmentää suuntautumista harrastusalueeseen. Hänen mukaansa harrastus kohdistuu tiettyyn kohteeseen ja harrastuneisuus ymmärretään enemmänkin orientoitumisena, kun harrastuksessa puolestaan korostuu itse toiminta. Harrastuneisuus on puhtaimmillaan yksilön omaehtoista suuntautumista, joka tyydyttää ensisijaisesti harrastajan omia tarpeita. Lapsilla ja nuorilla harrastuksen taustavaikuttajia, etenkin kulttuuriharrastuksissa, ovat usein aluksi vanhemmat.

Todellista harrastuneisuutta esiintyy, kun yksilö itse alkaa ilmaista suuntautumista todelliseen mielenkiinnon kohteeseen. (Metsämuuronen 1995, 21–23, 41.)

Harrastusten ja vapaa-ajan käyttö on noussut viime vuosina esille keskustellessa työhyvinvoinnista ja yksilön jaksamisesta vaativan työarjen keskellä. Riikonen (2013, 18) linjaakin teoksessaan harrastuksen, leikin ja taiteen siirtyneen työelämän keskiöön, sillä tuotanto muuttuu jatkuvasti palvelu-, merkitys- ja elämyspainotteisemmaksi. Näiden ominaisuuksien tarjoaminen vaatii yrityksiltä ja työntekijöiltä yhä etenevässä määrin kekseliäisyyttä. Riikosen (2013) teoksen keskeinen argumentti on, että tämän kekseliäisyyden taustalla on tietynlaiset suhtautumistavat ja kokemukset, jotka on mahdollista saavuttaa harrastusten kautta. Harrastukset ja harrastuneisuus luovat luonnollisesti työn ja toiminnan psykologista omistajuutta sekä sisäistä motivaatiota, jotka ovat tärkeitä ominaisuuksia työelämässä. (Riikonen 2013, 18) Riikosen teoksen keskeinen sanoma tukee ajatustani siitä, että opettajat ammentavat sisältöjä opetukseensa myös vapaa-ajan harrastuksista.

Tutkimuksessa vertaan pyrkijöiden sosiaalista taustaa heidän harrastuneisuuteensa, johon luen kuuluvaksi liikunnallisen, poliittisen ja kulttuurisen aktiivisuuden lisäksi musiikillisen sekä kuvataiteellisen tuottamisen ja kädentaidot. Harrastuneisuuden nostin tutkimukseni keskiöön, sillä ajattelen eri yhteiskunnallisista taustoista tulevien opettajien habituksen välittyvän oppilaille monipuolisesti niin opetussisällöissä kuin sen ympärillä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Opettajat toteuttavat opetustyötä persoonallaan, joten ajattelen laajasti oppiaineisiin kiinnittyneiden harrastuneisuuden muotojen välittyvän opettajan tavassa ilmaista itseään ja luoda opetusmateriaaleja sekä sisältöjä.

Aiemmassa luvussa olen avannut Bourdieun teoriaa sekä erityisesti käsitteenä habitusta, jonka välityksellä ajattelen erilaisten tyylien ja makujen vivahteiden levittäytyvän opettajaksi pyrkivien vapaa-ajan harrastuksista mahdollisen luokanopettajan uran avauduttua luokan sisälle. Myös intressit tiettyjä harrastuksia kohtaan voi välittyä oppilaille osana opettajan asennetta tai innokkuutta, joka mahdollisesti osaltaan luo oppilaille tietyn maun mukaista mielikuvaa kyseisten harrastusten merkityksellisyydestä tai arvostuksesta. Purhosen, Gronowin, Heikkilän, Kahman, Rahkosen ja Toikan (2014) tutkimus tukee ajatuksiani, sillä heidän mukaansa erottautumisen ja oman statuksen

mukainen näkökulma välittyi ihmisistä harrastuneisuuden kautta. (Purhonen ym. 2014, 13)

Tutkittavat muuttajat ovat opettajankoulutukseen pyrkijöillä keskeisessä asemassa, sillä tutkinto sisältää perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (Opinto-oppaat, Tampereen yliopisto 2015–2016). Harrastuneisuuden tiedusteleminen pyrkijöiltä pääsykokeissa ja sen tutkiminen osana opettajuutta on oleellista, koska alakoulun oppiaineet sisältävät tutkimuksessa tarkasteltavia harrastuneisuuden muotoja monipuolisesti. Harrastuneisuus on positiivissävytteistä ja suhteellisen pysyvä ominaisuus (Metsämuuronen 1995, 22), joka näkyy opettajan ammattitaitona myös oppiaineissa, joissa harrastustietoisuudesta on hyötyä. Vaikka harrastuneisuutta tiedusteltiin osana yliopiston tutkimusta vuoden 2011 pyrkijöiltä sekä omassa tutkimuksessani vuoden 2016 pyrkijöiltä, ei harrastuneisuudesta ole julkilausutusti annettu pisteitä kuin lukiodiplomien muodossa ja epäsuorasti johdettuna pääsykokeessa visuaalisen tehtävän muodossa. Taito- ja taideaineiden lukiodiplomeilla pystyi lunastamaan enintään kaksi pistettä. Käytäntö on kuitenkin muuttunut, sillä tuoreimman tiedon mukaan lukiodiplomista ei enää saa pisteitä hakiessa luokanopettajaksi. (Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma) Kahden pisteen taito- ja taideainelukiodiplomin etu oli kuitenkin aiempina vuosina mielestäni mainittava tekijä suuressa hakijamäärässä.

Tutkittavat harrastusmuuttajat sisältyvät Tampereen yliopiston opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin. Kulttuurinen ja poliittinen osaaminen liittyy yksilö, yhteiskunta ja kulttuuri -kokonaisuuden alle, johon kuuluvat historian, yhteiskuntaopin, uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppisisällöt. Oppiaineet liikunta, musiikki, käsityö ja kuvataide muodostavat omat viiden opintopisteen kokonaisuutensa. Kurssien osaamistavoitteissa kirjataan esimerkiksi kuvataiteen osalta, että opiskelijan tulisi kurssin päätyttyä ymmärtää kuvallisen ajattelun, havaintokyvyn ja luovuuden tärkeys visuaalisessa kulttuurissa sekä esteettisessä ympäristössä elävälle ja toimivalle lapselle. Käsitöissä puolestaan tavoitellaan muun muassa käsityön perustyövälineiden ja koneiden turvallista käyttöä. (Tampereen yliopisto, opinto-oppaat) Viiden opintopisteen työmäärä eli noin 135 tuntia on kuitenkin hyvin lyhyt aika kaikkien kurssitavoitteiden täyttymiselle, varsinkin jos opiskelijalla ei ole minkäänlaista ennakkotietoa aiheesta.

2.3 Peruskoulun synty – tasa-arvoisen koulutuksen jäljillä

Ymmärtääkseen tasa-arvopyrkimyksiä ja tutkimuksen tavoitetta selvittää yliopistopyrkijöiden koulutusmahdollisuuksien yhtäläisyyksiä sekä erilaisen luokanopettaja-aineksen merkitystä luokkatiloissa, tulee aihetta tarkastella pidemmällä ajanjaksolla. Peruskoulun kehityksessä on ollut keskeistä jokaisen lapsen ja nuoren tasa-arvoisten opiskelumahdollisuuksien takaaminen ja tutkimuksessani pyrinkin selvittämään, onko tavoite toteutunut luokanopettajaksi pyrkivien nuorten ja aikuisten osalta. Toinen perustelu peruskoulun rakenteen ja kehitysvaiheiden avaamiselle on tutkimuksen tavoite selvittää, onko opettajamassa koostumukseltaan vastaava heterogeenisen oppilasmassan kanssa. Voiko peruskoulu olla tasa-arvoinen ja tarjota kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiselle, jos opettajakunta on keskittynyt vahvasti tietyn maun ja kulttuurin ympärille?

Tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän tavoitteita ja merkityksiä ymmärtää paremmin, kun avataan tarkemmin suomalaisen peruskoulun historiaa. Suomalainen kansakoulujärjestelmä alkoi nostaa päätään 1700-luvun lopulla ja 1800-luvun alussa, kun johtavat yhteiskuntaluokat alkoivat kritisoida kirkon kansanopetuksen opetussisältöjen riittävyyttä. Vuonna 1858 Aleksanteri II:n nimissä annettu julistus määräsi perusteet kansanopetuksen järjestämisestä Suomen suuriruhtinaanmaassa. Uuden koulumuodon periaatteista ja käytännön järjestelyistä käytiin keskustelua vuosien 1858 ja 1866 välisenä aikana. Prosessin keskushenkilönä toimi Uno Cygnaeus, joka oli nimitetty kansakoulujen ylitarkastajaksi. Kansakouluasetus valmistui vuonna 1866. Asetuksessa määriteltiin yksityiskohtaisesti kansakoulujen toimintaa ja muun muassa opiskeltavat aineet. Kansakoulun perustaminen oli kuitenkin vapaaehtoista 1800-luvulla maalaispitäjissä eivätkä taloudelliset rasitteet houkuttelleet pitäjäläisiä. (Iisalo 1991, 112–118)

Kansakoulun rinnalla toimi Ruotsin vallan perintönä saatu, vuoden 1724 koulujärjestyksen säätelemä oppikoulu. Oppikoulujen uudistus tapahtui Suomessa kansakouluasetuksen kanssa samoihin aikoihin vuosien 1860 ja 1873 välisenä aikana. Oppikoulu muodostui viisivuotisesta keskikoulusta ja kolmen vuoden mittaisesta lukiosta. Oppikouluun pääsy edellytti 1905 vuodesta lähtien kansakoulun neljän ensimmäisen luokan suorittamista. Säädöksestä huolimatta oppikoululaisista moni tuli opintoihin valmistavasta koulusta. Oppikoulut olivat 1700-luvulla alempien

sosiaalikerrosten lapsille huomattava yhteiskunnallisen kohoamisen väylä, mutta 1800-luvulle tultaessa oppikouluista oli tullut ensi sijassa säätyläisväestön jälkeläisten koulu. Opintojen maksullisuus rajasi vähävaraisten perheiden lapset oppikoulun ulkopuolelle. Oppikoulun suosio kasvoi 1900-luvun kuluessa, sillä vuonna 1940 11-vuotiaiden ikäluokasta oppikouluun siirtyi runsaat 10 prosenttia, kun vuonna 1968 vastaava osuus oli lähes 54 prosenttia. (Nurmi 1981, 42–44; Iisalo 1991, 133–135, 185–186, 246)

Suomalainen oppivelvollisuus asetettiin lailla vuonna 1921, joka velvoitti 7-15-vuotiaat lapset sekä nuoret koulutielle. Kansakoulu oli maksuton ja se sisälsi kuusi luokkaa, joista kaksi alinta muodostivat alakansakoulun ja neljä ylintä yläkansakoulun. Oppivelvollisuuslaki salli kunnille pitkän toteuttamisajan ja siksi kansakouluopetus mahdollistui kaikille viimeistään vasta vuonna 1937. Vuoden 1957 kansakoululain mukaisesti kaksivuotinen kansalaiskoulu oli jatkoa kuusivuotiselle kansakoululle. Vuodesta 1962 lähtien kunnat oikeutettiin lisäksi täydentämään kansalaiskoulua kolmannella, vapaaehtoisella luokalla. (Iisalo 1991, 180–181, 244; Nurmi 1981, 41; Kuikka 1991, 87–89)

Toisen maailmansodan jälkeen keskustelu kansakoulun ja oppikoulun muodostaman rinnakkaiskoulujärjestelmän epäkohdista kiihtyi. Maksullinen ja sosiaalisesti arvostetumpi oppikoulupolku maksuttoman kansakoulun rinnalla asetti oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat epätasa-arvoiseen asemaan. Pitkään käytyjen keskusteluiden jälkeen vuonna 1967 hallitus antoi eduskunnalle ehdotuksen laiksi koulutusjärjestelmän perusteista, joiden lähtökohtana oli koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen. Tärkeänä pidettiin, että kaikilla lapsilla olisi yhteneväiset mahdollisuudet edetä varallisuudesta tai asuinpaikasta huolimatta peruskoulusta yliopistoon saakka. Erityisesti oppikouluissa opiskelevien lasten vanhemmat kyseenalaistivat yhtenäiskouluperiaatteen, sillä he eivät halunneet demokraattisten oikeuksien lapsen koulutien valinnassa kaventuvan. Siirtyminen peruskoulujärjestelmään käynnistyi kuitenkin vuonna 1972, joka eteni pohjoisesta Lapin läänistä vaiheittain kohti etelää, siirtyen Uudenmaan lääniin vuonna 1977–1978. Tasa-arvoajatuksen siivittämänä luotu peruskoulu joutui kuitenkin heti alkuaikoina koetukselle, kun osassa oppiaineissa kokeiltiin tasoryhmiä, jotka siis erottelivat oppilaita taitotason mukaan. (Iisalo 1991, 250–251; Kuikka 1991, 111–112, 117–119; Nurmi 1981, 49–52)

Peruskoulujärjestelmän epäilijät vaikuttivat koulutuksen pätevyydestä viimeistään vuonna 2000 käynnistyneiden PISA-tutkimuksien myötä. Ensimmäisen PISA-tutkimuksen mukaan Suomi oli 32 maasta kärkisijalla lukutaidon osaamisen mittauksissa, kolmas luonnontieteissä ja neljäs matematiikan saralla. PISA on kansainvälinen tutkimusohjelma, joka arvioi nuorten osaamista matematiikan, lukutaidon ja luonnontieteiden saralla. Tutkimuksen keskiössä ovat osaamisen taso eri maissa sekä osaamisen tasainen jakautuminen oppilaiden, koulujen ja eri koulujärjestelmän osien kesken. PISA:n tavoitteiksi on kirjattu tiedon tuottaminen, joka tukee koulutuksen ja opetuksen kehittämistä sekä auttaa koulutuspoliittista päätöksentekoa. (Väljärvi 2002, 1-4; Opetus ja kulttuuriministeriö) Koulutuksesta onkin tullut PISA-tulosten myötä suomalaisten ylpeyden aihe ja sitä on markkinoitu myös ulkomaille (Opetus ja kulttuuriministeriön verkkolehti).

2.4 Yliopisto-opiskelun tasa-arvoisuus

Peruskoulujärjestelmä on siis pyrkinyt peruskoulu-uudistuksesta lähtien tarjoamaan kaikille oppivelvollisuuden piiriin kuuluville samankaltaiset lähtökohdat tulevaisuuteen. Peruskoulun tasa-arvopyrkimysten ymmärtäminen on tärkeää siirryttäessä tarkastelemaan tutkimukseni kohderyhmää eli yliopistoon pyrkiviä hakijoita. Yhdenvertaisten lähtökohtien tarjoaminen pyrkii tavoittelemaan kaikille osoitettua yhteistä hyvää. Onko oppivelvollisuuden jälkeen kaikilla kuitenkin tasa-arvoiset koulutukselliset mahdollisuudet pyrkiä toisen asteen koulutukseen ja edetä korkeakoulutasolle asti?

Hanna Nori (2011) tarkastelee tutkimuksessaan suomalaisten yliopistojen koulutusvalintoja ja vertailee sisäänpäässeiden ja opiskelupaikkaa ilman jääneiden taustoja. Nori painottaa tutkimuksessaan, että koulutuksellisen tasa-arvon ymmärtämiseksi, tulee ensin keskittyä pohtimaan, miksi kouluttautuminen on ylipäättään tärkeää. (Nori 2011, 58) Tutkimusten mukaan koulutus on keskeisessä asemassa ihmisten elämässä, koska koulutus on yhteydessä muun muassa terveyteen, lasten kasvatukseen, elämänlaatuun ja yhteiskunnalliseen toimintakykyyn. (OECD 2007, 11) Tasa-arvoinen koulutus onkin yksi merkityksellisimmistä keinoista lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa. Koska koulutuksen voidaan ajatella olevan voimavara niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin, ovat koulutusmahdollisuudet yhteiskunnallisen jaon

kohde. Jaon kautta määrittyy lopulta yksilöiden ja ryhmien mahdollisuudet oppia keskeisiä tietoja ja taitoja. (Nori 2011, 58.)

Suomalaisten yliopistojen koulutuksellisen tasa-arvon historia toistaa osaltaan ennen peruskoulua vallinnutta jakoa. 1960-luvulla hyvinvointivaltioajattelu nosti päätään, joka aiheutti suuria muutoksia korkeakoulujärjestelmässä. Muutos pyrki tasoittamaan eliitin ja rahvaan korkeakoulutusmahdollisuuksien eroja. Korkeakoulutuksen saavuttamisen mahdollisuudet laajenivat uusien korkeakoulujen myötä, kun uusia opinahjoja perustettiin koulutuksen tuoman taloudellisen kasvun toivossa. Opintotukijärjestelmän käyttöönotto sekä palvelu- ja tietoyhteiskunnan nousu tarjosivat uusia mahdollisuuksia sosiaalisen aseman kohoamiseen. (Jolkkonen 1995, 225)

Norin (2011) tutkimustuloksien mukaan eri yhteiskuntaluokkien osuuksien väliset erot yliopisto-opiskelijoissa ovat huomattavasti pienempiä kuin muissa Euroopan maissa, mutta luokan mukainen valikoituminen opintoihin ei ole kehityksen myötäkään hävinnyt Suomessa. Vaikka suomalaisen korkeakoulujärjestelmän rikkauksia ovat laajat alueelliset korkeakouluverkostot, sukupuolten yhtäläiset sisäänpääsymahdollisuudet ja sosioekonomisia eroja tasaava maksuton opiskelu, on lapsuuden perheen yhteiskuntaluokka usein korkeakouluopintoja ennustava tekijä. Suomessa korkeakoulukelpoisuus on mahdollista vanhempien asemasta tai varallisuudesta riippumatta, mutta hakijatilastoista selviää eri yhteiskuntaluokista tulevien pyrkijöiden jakauman olevan vinoutunut. Ylemmistä ryhmistä tulevat ovat yliedustettuina niin hakijoissa kuin opiskelijoidenkin joukossa. (Nori 2011, 32, 223–225) OECD:n vuoden 2008 raportin mukaan matalamman statuksen perheistä tulevat opiskelijat sijoittuvatkin korkeakoulutuksessaan vähemmän arvostetuille aloille tai ammatillisesti suuntautuneisiin opintoihin. (OECD 2008, 26–29)

Yliopistoon pääsevät siis tutkimusten mukaan useimmin koulutuspääomaa kartuttaneen perheen jälkeläinen, joka osaltaan lisää kuormitusta matalamman statuksen perheen jälkeläisen korkeakouluopintopaikan saavuttamista kohtaan. Korkeamman statuksen perheen jälkeläisen oletetaan saaneen kasvatuksensa välityksellä Bourdieun teorian mukaista habitusta, josta saadaan samassa yhteiskuntaluokassa jaetun arjen kautta tietty elämäntapa. Perhe pystyy näin välittämään lapselleen esimerkiksi korkeakulturellista pääomaa. (Tervo 1993, 21) Työväentaustainen yliopisto-opiskelija joutuu käymään läpi tiukemman karsinnan selviytyäkseen akateemisesta seulasta, jossa hakijan tulee

suhteuttaa muun muassa kielenkäyttönsä tieteenalalle sopivalle tasolle. Valikointi on näin ollen voimakkaampaa näille hakijoilla kuin ylemmän luokan perheiden lapsilla, jotka saattavat ajatella olevan oikeutetumpia tai jopa luotuja yliopisto-opiskeluun saamansa kasvatuksen sekä aseman ansiosta. Alemman luokan hakijoiden tulee puolestaan enemmän perustella ja puolustella asemaansa yliopisto-opiskelijana. (Nori 2011, 42.)

Uutisointi yliopisto-opintojen mahdollisuuksista sekä tasa-arvoisuudesta onkin ollut keväällä 2017 kiivasta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu (OKM 2017:16) nosti esiin jo vuonna 2016 kirjattuja tavoitteita, joiden mukaan korkeakoulujen tulisi uudistaa pääsykoemenettelyitään tavoitteena vähentää tarpeettomia välivuolia sekä aikaistaa korkea-kouluopintojen aloittamista. Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä korkeakoulujen yhteistyöllä pyritään työstämään edellä mainittuja haasteita lisäämällä ylioppilastutkinnon hyödynnettävyyttä pääsykoevalinnoissa. Pääsykokeisiin perustuvan opiskelijavalinnan ongelmana pidetään yliopistoon pyrkivien eriarvoista mahdollisuutta osallistua arvokkaille valmennuskursseille. (OKM 2016:37)

Uudistus on saanut osakseen vahvaa kritiikkiä, sillä uusien tehtävien kasautumisen myötä lukioille ei opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisun mukaan kuitenkaan lisätä resursseja opinto-ohjauksen tai kurssitarjonnan saralla. Lisäksi pohdintoja aiheuttaa sukupuolten tasa-arvoisuus, jos lukioden jakauman mukainen tyttöjen suurempi edustus siirtyy lukioista myös korkea-asenteen opintoihin. Valmennuskursseja vetäviltä yhteisöiltä ja järjestöiltä toimeksiannon saanut Cre8 viestintätoimisto kirjaa raportissaan yhdeksi suurimmista epäkohdista pelon eliittilukioiden syntymisestä. Tietty ammattipätevyyden tavoittelemisen vaatisi uudistuksen mukaisesti tietynlaista valmistautumista eli toisin sanoen spesifiä kurssitarjontaa, joka voisi johtaa siihen, että vanhemmat pyrkivät ohjaamaan lapsensa parhaaseen mahdolliseen opetukseen. Laajin kurssitarjotin on todennäköisimmin suuren kaupungin lukiossa ja pienemmän kurssitarjottimen omaava pienempi lukio ei välttämättä enää pystykään houkuttelemaan opiskelijoita samalla volyymillä (Viestintätoimisto Cre8). Paine hyvästä lukiopaikasta aikaistaisi valmennuskurssien käymisen jopa peruskouluun, joka vain lisäisi eriarvoisuutta. (Räihä & Mankki 2017)

2.5 Uusliberalismi – koulutuksen tasa-arvoajattelun kritisointia

Suomalainen koulutusjärjestelmä on pyrkinyt oppivelvollisuuden säätämisen, laajan kouluverkon ja maksuttoman koulutuksen avulla luomaan kaikille yhtäläiset mahdollisuudet menestyä koulutuksen saralla ja saavuttaa lapsuuden kodista riippumaton yhteiskunnallinen asema. Yhteiskunnallista hyvää tavoitteleva koulutusjärjestelmä on kuitenkin joutunut tehokkuusajattelun varjoon uusliberalististen aatteiden noustessa keskusteluun edellisen vuosisadan lopulla. 1980-luvulla ajatukset koulutuksesta itsestäänselvänä hyvänä ja koulutuksen tehokkaasta organisoinnista alkoivat murtua. Viimeistään 1990-luvun lama horjutti hyvinvointivaltioajattelua ja alettiin pohtia, onko yhteiskunnalla varaa turvallisuuteen, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen. Vaikka koulutusta yhä arvostettiin, alettiin epäillä valtiokeskitettyjen byrokraattisten organisaatioiden tehokkuutta, tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. Laajentunut, pitkälle standardoitu yhteiskoulu, massakoulutuksen politiikka sekä koulutuksellinen tasa-arvo nähtiin ihmisluontoa ja kilpailuviettiä rajoittavana. (Antikainen ym. 2006, 135–137; Hilpelä 2004, 55–56.)

Hyvinvointivaltion vaihtoehdoksi nousi uusliberalismi, jonka hallitseva piirre on kapea, vain talouteen keskittyvä, ajattelu. Julkisen sektorin eli myös koulujen toimintatapoihin haettiin mallia yritysten ajattelu- ja toimintatavoista tehokkuuden ja tuottavuuden toivossa. Aatteen taustalla vaikutti vahvasti Friedrich August von Hayekin jo 1940-luvulla julkaistut ajatukset, joissa hän kritisoi ihmisjärjen riittävyyttä yhteiskuntakehityksen suunnitelmallisessa ohjaamisessa. Hayekin mukaan tietoisien ohjauksen sijaan yhteiskunnan tulee olla “automaattiohjauksessa”, jossa markkinat edustavat spontaania järjestystä. Näin ollen myös ihmisten arvo määritellään heidän markkinoille tuomansa panoksen mukaan. (Hilpelä 2004, 55–60.)

Uusliberalististen ajatusten mukaan valtio vetäytyy hallinnasta ja ihmiset vastaavat omasta kohtalostaan. Koulutuksen osalta valtio näyttää kuitenkin uusliberalismin tavoitteiden mukaisia päämääriä kilpailevan ja yrittäjähenkisen yksilön luomiseksi. (Hilpelä 2004, 59–60) Kansainvälisesti kilpailukykyisten kansalaisten kasvattaminen onkin näkynyt suomalaisten koulujen opetussisällöissä talouselämää palvelevien aiheiden laajentumisena (Rinne & Salmi 1998, 9–10) ja taito- sekä taideaineiden tuntimäärien leikkauksena (Nussbaum 2011, 15–16). Lisäksi kansallisten opetusviranomaisten ote ja koulutuksen tuottavuusohjelmat vaativat kuntia tekemään

enemmän yhä vähemmällä resursseilla. Vaikutukset ulottuvat esimerkiksi erityisopetukseen, jota on yhä harvemmin saatavilla. (Sahlberg 2015, 134, 255) Tehokkuusajattelu kaventaa sivistyksen näin ollen vain välineeksi taloudellisten arvojen saavuttamiseksi. (Kärki 2015, 89)

Etenkin maksullisen koulutuksen maissa kouluista on tullut yrityksiä, jotka houkuttelevat asiakkaita eli oppilaita ja heidän vanhempiaan muun muassa opetuksen tasolla, opettajilla sekä erikoistumismahdollisuuksilla. Ongelmaksi on muodostunut pedagogisen kehittymisen toissijaisuus koulun markkinavetoisuuden rinnalla. Pahimmillaan uusliberalistinen koulutuspolitiikka voi yksilötasolla loukata ihmisarvoa, kun varoja kohdennetaan paremman tuoton toivossa ja näin ollen rajataan esimerkiksi koulutuksellisia perusoikeuksia. (Hilpelä 2004, 61)

Suomessa uusliberalismi on tullut näkyviin erityisesti pääkaupunkiseudulla lähikoulun valitsemisena. Kosunen (2013) tutkimuksen mukaan yläkoululaisten keskiluokkaiset vanhemmat puhuvat koulutusvalinnoista pelinä, jossa vanhemmat voivat tehdä joko hyviä tai huonoja valintoja. Diskursseissa korostui pelko huonon lähikouluvalinnan tuloksena syntyvästä keskiluokkaisuuden menettämisestä. Kansainvälisen tutkimuksen mukaan oppilaiden valikoituminen opetusryhmiin on johtanut kaupungeissa sosiaaliseen ja etniseen taustaan perustuvan eriytymisen kasvuun. (Kosunen 2013, 93, 111) Valinnanvapautta korostava koulutuspolitiikka onkin tutkijoiden mukaan lähtöisin uusliberalistisiin oppeihin uskovan ylikansallisen ja kansallisen eliitin aloitteesta kuin kansalaisyhteiskunnan vapauden vaatimuksesta. Taloudellis-poliittinen ylemmistö on pyrkinyt soveltamaan hyväksi havaitsemiaan markkinamekanismeja myös perusopetukseen. (Silvennoinen ym. 2015, 349) Nämä edellä esitetyt huomiot tukevat vahvasti luokkateorialuvussa esitettyjä Bourdieun teorian ajatuksia perheistä ryhmäkuntina, jotka pyrkivät säilyttämään sosiaalisen olemisensa kaikkine valtoineen ja etuoikeuksineen myös muiden ryhmien kustannuksella, joka näkyy esimerkiksi halutun koulun valitsemisena.

1990-luvulla päätetyn vapaan koulutusvalinnan pyrkimys oli tukea joidenkin erityislahjakkaiden lasten koulutusmahdollisuuksia, mutta vaikutukset ovat tulleet näkyviin koulutusshoppailuna. Käytännössä koulutusvalinta on ollut jo aiemmin mahdollista asuinalueen valitsemisen kautta, joka välittyy eri pääomien kasautumisena eri hintatason asuinalueilla. Asuinalueen sosiaalinen kokoonpano näkyy lähikoulun

oppilaskoostumuksessa, joka johtaa koulujen välisten oppilastulosten erojen kasvuun. Tutkijat ovatkin jo pidempään varoitelleet valintapolitiikan riskeistä, jotta peruskoulut eivät eriytyisi sosiaaliryhmittäin etäälle toisistaan. (Silvennoinen ym. 2015, 358–359)

Uusliberalistinen ajattelutapa johtaakin tutkijoiden mukaan tehokkuuden tavoitteluun tasa-arvon päämääriä sekä jopa hyvinvointia uhaten. Koulutuksen varojen leikkaaminen voi pahimmillaan johtaa koulutuksen maksullisuuteen, joka lisäisi vielä enemmän eri yhteiskuntaluokista tulevien lasten ja nuorten koulutuksellista eriarvoisuutta. Yliopiston lukuvuosimaksujen käyttöönottamisesta on ajoittain käytykin jo keskustelua. Vastareaktionä uusliberalismille on alettu korostaa taloudellisia näkökulmia laajemmin myös yksilön hyvinvointia. Yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin taustalla olevat tekijät on nostettu esiin, koska taloudellisiin päämääriin tähtäävä kasvatus arvoineen voi johtaa muun muassa ihmisten arvomaailman kapeutumiseen, uupumiseen sekä inhimillisyyden ja lähimmäisenrakkauden vähenemiseen. (Kärki 2015,18.) Nämä ilmiöt ovat kaukana alkuperäisestä peruskouluajattelusta, jossa yhteistä, kansallista hyvää pidettiin korkeimpana arvona.

3 OPETTAJAOPISKELIJOIDEN PERHETAUSTAT

Kolmannessa luvussa esittelen opettajaopiskelijoiden perhetaustoja historian valossa. Kirjallisuuslähteiden hankkiminen oli jokseenkin haastava prosessi, sillä osittain tiedot olivat saatavilla ainoastaan yliopistojen tietarkistoissa paperisina ja pääsy näihin arkistoihin on rajoitettua. Käytän luvussa käsitettä opettaja luokanopettajan sijaan, koska katsauksessa käsitellään pidempää historian jaksoa, jossa myös opettajan ammattinimike on muuttunut. Perhetaustan käsitteeksi tähän kappaleeseen on valikoitunut sosiaalinen tausta, sillä käsite on ollut yhteiskuntaluokkakäsitettä useammin käytössä aiempien vuosikymmenten kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Tätä käsitettä käytettiin myös historiikin lähdekirjallisuudessa. Toisessa alaluvussa avaan nykypäivän opettajaopiskelijoiden sosiaalisia taustoja suhteessa muihin yliopisto-opiskelijoiden perhetaustoihin.

3.1 Opettajaopiskelijoiden sosiaalisten taustojen historiikki

Suomen opetusjärjestelmä on kokenut katsantoaikana murroksen kansakoulun ja oppikoulun kehittymisestä peruskouluksi 1970-luvulla. Muutos on vaikuttanut niin opettajan ammattinimikkeeseen kuin opettajien kouluttamiseen. Historiikin tarkoitus on asettaa tutkimuksen tulokset vertailukelpoiseksi aikaisempien tilastojen kanssa ja näin osaltaan muodostaa suurempaa kuvaa opettajien sosiaalisesta taustasta. Historiikin lähteenä toimii Halilan (1949) tutkimus, joka käsittelee 1860-, 1870- ja 1880-luvuilla valmistuneita, suomenkielisen seminaarin suorittaneita kansanopettajia. Tutkimus kattaa Jyväskylän ja Sortavalan seminaareista vajaa tuhat tapausta vuosilta 1860–1890 ja reilut kaksi tuhatta tapausta 1900-luvun taitteeseen tultaessa. Vaikka teoksen tiedot eivät ole täydellisiä ja luokituskriteerit on esitetty jokseenkin vajaasti, oli Halilan lähde kattavin saatavilla oleva teos. 1900-luvun tutkimustulokset on esitetty Risto Rinteen (1989) teoksen kautta, sillä teoksen käsittelemät tilastot ovat eri yliopistojen painamattomia lähteitä tai saavuttamattomissa olevia tilastoja. 1900-luvun alussa kerättyjä aineistoja ei

ymmärryksen mukaan ole koodattu arkistoihin niin, että minun olisi tutkijana mahdollista päästä tietoihin käsiksi loukkaamatta tutkittavien anonymiteettiä.

Kansanopettajuus oli Halilan (1949, 19) mukaan 1800-luvulla pitkälti maaseudun itsenäisten maaviljelijäväen ja virkamiesten jälkeläisten ammatti. 1860-luvulla itsenäisten maanviljelijöiden osuus oli 32,9 prosenttia ja osuus kasvoi 1880-luvulle tultaessa 54 prosenttiin. Halila (1949, 70) luonnehtiikin 1860–1880-luvun kansakoulunopettajien kokonaisrakennetta hyvin “keskiluokkamaiseksi”. 1860-luvun mittauksessa 49,4 prosenttia seminaarin suorittajien taustasta on jäänyt pimentoon tai jäänyt kirjattujen luokitusten ulkopuolelle. Halilan tutkimuksen taustatietojen saaminen kohentuu 1880-luvun kirjauksiin tullessa, sillä luokituksiin kuulumattomien sekä kyselyyn vastaamattomien osuus oli enää 20,2 prosenttia. Halilan kirjaamat luokat ovat itsenäiset maanviljelijät, torpparit ja mäkitupalaiset, kauppiaat, teollisuustyöväki sekä virkamiehet. Sukupuolen osalta Halilan (1949, 57) tutkimuksen mukaan 1860–1880-luvun kansakoulunopettajissa oli kaksi esiin tulevaa ryhmää: miespuoliset opiskelijat olivat taustaltaan maalaisia ja naisopiskelijat säätyläis- tai kaupunkilaistaustaisia. Itsenäisten maanviljelijöiden jälkeläisistä noin kaksi kolmasosaa sekä torppareiden lapsista noin neljä viidestä olivat miesopiskelijoita. Naisten osuus oli korkea, noin 90 prosenttia, etenkin oppikoulun- ja seminaariopettajien sekä papiston lapsista. Naisopiskelijoiden suurempi edustus oli lisäksi virkamiesten, upseerien, kaupunkitalon omistajien sekä kansakoulun opettajien lapsissa. Ainoastaan teollisuus- ja käsityöosaajien saralla sukupuolijakauma oli tasaisempaa. (Halila 1949, 56–70)

Rinne (1989, 78–79) esittelee tutkimuksessaan 1890–1938 aikavälin kansaopettajiston sosiaalista taustaa Kansanopetustilaston perusteella. Tilaston ammattiluokan muuttuvat Halilan tutkimukseen verrattuna kehityksen myötä ja mukana kirjauksessa on uutena muun muassa työväenluokka. 1890-luvulla eniten kansanopettajistosta on taustaltaan pikkuporvaristoperheestä, mutta 1890-luvulle tultaessa maanviljelijätaustaisten kansanopettajien määrä nousee ja jatkuu suurimpana tilaston loppuun saakka lähes 1940-luvulle. Maanviljelijätaustaisten opettajien suhteellinen osuus tippuu kuitenkin jyrkästi 1935 vuodesta alkaen ja pikkuporvari- sekä virkamiesten osuudet ovat kasvussa. Porvaristotaustaisten kansanopettajien osuus pysyy lähes koko tilaston ajan noin viiden prosentin paikkeilla.

Halilan (1949) saamat tutkimustulokset kansanopettajiston sosiaalisen taustan eroista sukupuolen suhteen saavat jatkoa Rinteen (1982) kirjaamassa kansanopetustilastossa. 1890–1906 tilaston (Rinne, 1982, 82) mukaan naisseminaarilaiset olivat lähtöisin virkamiesperheistä, kauppiasperheistä sekä alemmasta porvaristosta. Miesopettajien taustat olivat puolestaan vahvemmin maaseudulla sekä talonpoikais- ja työväestössä. Naisille opettajan ammatin saavuttaminen oli siis useimmin sosiaalisen aseman säilyttämistä tai putoamista suhteessa perheen pään asemaan ja miehille puolestaan sosiaalisen aseman kohoamista. Toisen maailmansodan jälkeen opettajankoulutus muuttui hiljalleen ylioppilaspohjaiseksi ja siirtyi yliopiston alaisuuteen (Rinne, 1989, 88). 1940–1960-lukujen opettajaopiskelijoiden sosiaalisen taustan osuuksia Rinne käsittelee Pihlajan (1972) kirjaaman aineiston avulla. Aineisto sisältää Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun sekä Kajaanin ja Hämeenlinnan seminaarien, runsaan 9000, opiskelijan taustatiedot. Huomioitava asia Jyväskylän opiskelijoiden suhteen on ylioppilastutkinnon suorittaminen, jotta tie yliopistoon oli mahdollista. Ylioppilastausta itsessään korostaa sosiaalista valikoitumista. Opiskelijoiden perhetaustat ovat kirjattu neljään luokkaan; yläluokka, keskiluokka, maanviljelijät sekä työväestö. (Rinne 1989, 88–89)

Pihlajan aineiston mukaan yläluokan jälkeläisten osuus opettajaopiskelijoissa vähenee 1960-luvulle tultaessa Kajaanin lukuun ottamatta. Väestöön suhteutettuna keskiluokasta tulevilla opiskelijoilla on selvä yliedustus. Keskiluokkaisen taustan osalta on suurin ero seminaarin ja korkeakoululaisten opiskelijoiden välillä. Jyväskylää selvästi suuremmat osuudet on kirjattu maanviljelijöiden jälkeläisistä Kajaanissa sekä Hämeenlinnassa. Työväestön osuus seminaareissa oli jatkuvasti laskeva ja Jyväskylässä puolestaan nouseva. Väestöjakaumaan verrattuna osuudet olivat kuitenkin aliedustettuja. 1960-luvun tilastosta ilmenee keskiluokan, maanviljelijöiden ja työväenluokan jälkeläisten melko tasainen edustus kummankin sukupuolen osalta. Miesten osalta suurimman edustuksen kokoavat maanviljelijöiden jälkeläiset ja naisilla, muutaman prosentin erolla, työväestön jälkeläiset. (Rinne 1989, 89–90) Miesten maanviljelystausta pitää asemansa Halilan mittauksista lähtien, mutta naisten sosiaalisessa taustassa on huomattavissa laskua.

1960-luvun väestömuutos vaikutti myös opettajien sosiaaliseen taustaan. Väestö liikkui kohti kaupunkeja, joissa 1970-luvulla jo puolet kansasta asui (Rinne 1989, 103). Tarkastelen opettajaopiskelijoiden sosiaalista taustaa toisesta maailmansodasta

eteenpäin Rinteen (1989) tekemistä kirjauksista, joissa hän on koonnut Raahen, Rauman ja Turun opettajanvalmistuslaitosten arkistotietoja. Otos on kattava, sillä tarkasteluvuosina Raahen ja Rauman osuudet valituista seminaarilaisista oli 11–30 prosenttia ja Turun korkeakoulun hakijoista noin 10–25 prosenttia. Seminaarit ja korkeakoulu ovat läntiseen Suomeen painottuneita, mutta edustavat otoksen kattavuutta ajatellen erisuuruisia kaupunkeja.

Raahen, Rauman ja Turun opettajaopiskelijoiden sosiaalinen tausta on kirjattu neljään eri luokkaan, jotka ovat yhdistelmiä eri ammattikunnista. Luokat ovat yläluokka, keskiluokka, työväestö sekä maanviljelijät. Halilan (1949) ja Pihlajan (1972) aineistojen mukaisesti myös Rinteen (1989) kirjaamat tilastot tukevat toiseen maailmansotaan asti opettajien maaseutuvaltaista rekrytointitaustaa. Maanviljelijätaustaisten jälkeläisten osuus tippuu kuitenkin jyrkästi 1940-luvulta alkaen ja on vuonna 1985 enää alle viisi prosenttia. Vahvaa nousua osuuksissa raivasivat yläluokan jälkeläiset, joiden osuus nousi vuoden 1940 kahdesta prosentista vuoden 1985 35 prosenttiin. 1960–1980-luvuilla keskiluokan jälkeläisiä oli opettajaopiskelijoissa eniten, mutta osuudet tasaantuvat yläluokan jälkeläisten kanssa 1980-luvun taitteessa. Työväestön jälkeläisten osuus on huipussaan 1955, 29 prosenttia opiskelijoista, mutta tasaantuu 1980-luvulle tultaessa 15 ja 30 prosentin välille. (Rinne 1989, 105–111)

1930-luvulla ja sodan jälkeisenä aikana miesopiskelijoiden maanviljelystausta osoittaa laskua ja vahvimmin edustettuna ovat keskiluokan jälkeläiset. Miesten luokkatausta on 1940-luvulta lähtien naisia keskiluokkaisempi ja 1980-luvulla yläluokkaisempi. Työväestön jälkeläisten osalta eivät nais- ja miesopiskelijat eroa paljoa keskimääräisesti. (Rinne 1989, 105–111)

3.2 Opettajaopiskelijoiden sosiaaliset taustat suhteessa muiden alojen opiskelijoihin

Verratessa opettajaopiskelijoiden sosiaalista taustaa muiden tieteenalojen opiskelijoihin selviää, että kasvatusalalla opiskelevat eivät ole kuuluneet tai kuulu nykyään niin kutsuttuun eliittiin. Kasvatustiedettä opiskelevien isät olivat vuonna 1961 harvemmin ylempiä toimihenkilöitä kuin lääketieteellisen, oikeustieteellisen tai kauppatieteellisen alan opiskelijoiden isät. 1990-luvulle tultaessa tilanne säilyy samana, sillä maatalous- ja metsätieteiden opiskelijoiden vanhempien ohella kasvatustieteilijöiden vanhemmat

edustavat vähiten ylempiä toimihenkilöitä. 1990 vuoden mittauksista selviää lisäksi, että työntekijätaustaisia vanhempia oli keskimääräistä enemmän kasvatustieteilijöiden, luonnontieteilijöiden ja humanistisen alan opiskelijoilla. 1995 vuoden mittauksen mukaan kaikista tieteenalaloista vähiten toimihenkilöperheestä lähtöisiä olivat kasvatustieteen opiskelijat. (Nori 2011, 91–93). Norin (2011, 91) tutkimuksesta selviää kuitenkin, että 30 vuoden aikana tieteenalojen erot sosioekonomisella asemalla mitaten ovat tasoittuneet.

Myös Nevalan (2006) tutkimus tukee Norin (2011) tutkimuksessa esiin tulleita havaintoja. Nevalan (2006, 316) tutkimuksesta ilmenee, että kasvatustieteelliseen tiedekuntaan päässeistä opiskelijoista lähes kolmannes oli lähtöisin korkeimman perhetaustaryhmästä. Molempien tutkijoiden mukaan pieni sisäänotto hakijoiden määrässä sekä tiukka valintaprosessi ovat tekijöitä, jotka estävät yliopistoalojen massoittumista. (Nevala 2006, 319; Nori 2011, 4) Rajattu määrä sekä valintaprosessin tiukkuus ovat omiaan tukemaan korkean sosioekonomisen aseman edustajien yliedustuksen statusaloilla. Nevalan (2006) pohdinnat eriävät Norin tuloksista sosioekonomisen aseman tasoittumisen suhteen, sillä Nevalan (2006, 316) mukaan erot statusalojen, kuten oikeustieteen, teknillisen koulutuksen, kauppa- ja taloustieteen, lääketieteen sekä farmasian, ja kasvatustieteen välillä ovat jopa kasvaneet vuosien aikana.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan kvantitatiivinen. Käyttäytymistieteelliseen tutkimukseen kuuluu erilaisten havaintojen tekeminen ja tulkitseminen laadullisten menetelmien lisäksi myös järjestelmällisesti, tilastollisilla tieteen tutkimuksen menetelmillä (Nummenmaa 2009,15). Vaikka ajatus ihmistieteen tekemisen mielekkyydestä laadullisin menetelmin on ollut jo pidempään jatkunut trendi, ajattelen, että valitut muuttajat yhteiskuntaluokkakokemuksesta sekä harrastusmuuttujissa ovat mahdollisia tutkittavia myös mittarein. Mittareiden vaihtoehdot voivat tuottaa eri vastaajilla erilaisia merkityksiä, mutta myös laadullisen tutkimuksessa esimerkiksi tutkijan haastattelukysymykset, analyysit ja pohdinnat sisältävät inhimillisiä elementtejä ja mahdollisuuksia eriäviin tulkintoihin eri tutkijoiden välillä.

Määrällisen ja laadullisen menetelmän välillä kamppailu aiheutti minussa epistemologisten kysymysten puntarointia. Opiskelujeni aikana minut on kurssien puitteissa ohjattu tutustumaan pääsääntöisesti laadullisiin tutkimuksiin ja kyselylomakkeella toteutettu määrällinen tutkimus tuntui näiden kokemusten jälkeen vieraammalta. Määrällisen tutkimuksen kyselylomakkeiden merkityksellisyyteen ja laatimiseen tutustuminen kuitenkin kannusti minua tarttumaan määrälliseen aineistoon (Valli 2010). Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä mahdollisimman laaja aineisto pyrkijöiltä, joten määrällinen menetelmä mahdollisti tähän tehokkaan keinon. Laadullisin menetelmin olisi ollut mahdollista avata tarkemmin pyrkijöiden kokemuksia, mutta ilmiön havaitseminen laajemmassa mittakaavassa ja tilastollisten merkitysten etsiminen saneli määrällisten menetelmien käytön.

4.1 Tavoite ja tutkimuskysymykset

Käsillä olevan tutkimuksen tavoite on selvittää, onko luokanopettajaopiskelijoiksi päässeillä ja opiskelupaikkaa ilman jääneillä eroja perhetaustoissa tai monialaisiin opintoihin luettavissa olevissa harrastusmuuttujissa. Perhetaustan määrittelin hakijan lapsuuden kodin yhteiskuntaluokkakokemukseksi.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Onko lapsuuden yhteiskuntaluokalla yhteys luokanopettajakoulutukseen pääsemiseen?
2. Onko lapsuuden yhteiskuntaluokalla yhteys luokanopettajakoulutukseen pyrkivän hakijan harrastuneisuuteen?

Ensimmäinen tutkimuskysymys luokanopettajaopiskelijaksi pääsemisen ja yhteiskuntaluokan yhteydestä sisältää ajatuksia opiskelun tasa-arvoisen mahdollistumisen lisäksi siitä, millainen habitus siirtyy luokanopettajalta oppilaille opetustilanteissa ja vuorovaikutuksessa. Tavoitteenani on selvittää, valikoituuko luokanopettajiksi tietynlaisista perhetaustoista tulevia opettajia, eli jollekin yhteiskuntaryhmälle ominaista makua ja pääomaa mahdollisesti tiedostamattomasti levittäviä yksilöitä vai vastaako opettajamassa koostumukseltaan hyvin heterogeenistä oppilasmassaa.

Toinen tutkimuskysymys nivoutuu osaltaan ensimmäisen kysymyksen kylkeen, sillä kulttuuripääoman omaksuminen perheen habituksen kautta ilmenee hypoteesini mukaan myös harrastuksien osalta. Olen valinnut tutkittavat harrastusmuuttajat luokanopettajan monialaisten aineopintojen sisältöjen mukaisesti, sillä nämä sisällöt ovat suoraan yhteydessä kentällä opettaviin oppiaineisiin. Kulttuurinen ja poliittinen osaaminen liittyy Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinnoissa yksilö, yhteiskunta ja kulttuuri -kokonaisuuden alle, johon kuuluvat historian, yhteiskuntaopin, uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppisisällöt. Oppiaineet liikunta, musiikki, käsityö ja kuvataide muodostavat omat viiden opintopisteen kokonaisuutensa.

4.2 Aineisto

Tutkimuksen aineistot on kerätty vuonna 2011 yliopiston toimesta Hämeenlinnan opettajakoulutukseen pyrkineiltä ja vuoden 2016 pyrkijöiltä Tampereella osana tätä tutkimusta. Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos toimi Tampereen yliopiston alaisena vuoden 2012 kevääseen asti, jonka jälkeen laitos siirrettiin Tampereen kampukselle.

Tutkimuksen aineistot ovat siis mielekkäät rinnakkaisessa tarkastelussa, sillä laitos itsessään ei muuttunut kovinkaan paljon kuin maantieteellisen sijainnin osalta.

Vuoden 2011 aineistoa on hyödyntänyt aiemmin osana pro gradu -tutkimusta Sonja Ojala (2017) tutkiessaan kulttuuripääoman ja taustatekijöiden yhteyttä luokanopettajaopiskelijaksi pääsemiseen. Ojala (2017) on käyttänyt tutkimuksessaan vuoden 2010 ja 2011 luokanopettajaopiskelijaksi pyrkineiltä kerättyjä aineistoja ja koetellut niitä määrällisesti. Kyseisessä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajakoulutukseen valikoitumisen mekanismeja sekä niin kodin kuin hakijankin kulttuurista pääomaa. Ojala (2017) on valinnut tarkasteltaviksi muuttujiksi vanhempien koulutustason, lapsuuden sosiaaliluokan, hakijan ylioppilasmenestyksen, aiemmat tutkinnot, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen osallistumisen, taide- ja taideaineopinnot sekä harrastuneisuuden. Tutkimus painottuu valintaprosessiin ja pohdintoihin siitä, miksi yliopistoihin pyrkivien taustat ovat keskiluokkaistuneet. Ojala (2017) erittelee tutkimustietoa iän, sukupuolen ja luokan perusteella. Yhtenevänä taustateorianä tämän tutkimuksen kanssa on Bourdieun luokkateoria sekä kulttuuripääoma. Ojalan (2017) tutkimuksessa ja tässä pro gradu –tutkimuksessa on siis pitkälti sama aineisto, mutta painotukset eroavat toisistaan. Oma tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan eri yhteiskuntaluokkien tiedostamisen merkitystä opetuskentällä, kun puolestaan Ojalan tutkimus painottuu valintaprosessin tutkimiseen ja pohtimiseen. Kirjaan Ojalan (2017) pro gradu -tutkielmasta poimimiani havaintoja omien tuloksieni ohien johtopäätökset luvussa.

4.2.1 Toisen vaiheen luokanopettajaopiskelijoiksi pyrkivien kyselylomake 2011

Vuoden 2011 aineisto on kerätty Hämeenlinnan opettajakoulutukseen pyrkineiltä hakijoilta kesäkuussa 2011. Tutkimuksen aineisto kerättiin toisen vaiheen pääsykokeen yhteydessä sähköisenä yliopistohenkilökunnan Jorma Vainionpään, Jyri Lindenin sekä Eila Lindforsin toimesta (Liite1). Sain SPSS-ohjelmaan koodatun aineiston käyttööni kandidaatin tutkielmaa varten marraskuussa 2015. Hakijoiden anonymiteetin säilymiseksi sain aineiston käyttööni ilman nimitietoja. Kyselylomakkeella tiedusteltiin iän, asuinpaikan, vanhempien koulutuksen ja ammatin sekä harrastuneisuuden ohella hakijoiden mielikuvia mahdollisesta tulevasta opiskelupaikasta sekä opiskelupaikkakunnasta ja tietoja työkokemuksesta sekä mahdollisista aikaisimmista koulutuksista. Tässä vaiheessa aineistoon ei ollut kirjattu tietoa tutkittavan

opiskelupaikan saamisesta tai sen ilman jäämisestä. Kandidaatin tutkielmaa tehdessäni koulutuksellinen tasa-arvo nousi eniten kiinnostavaksi tutkimusaiheeksi ja onnekseni sain tiedon valmiista aineistosta, jota voisi tutkia. Valmiin aineiston kohdalla en kuitenkaan saanut kokemuksia kyselylomakkeen luomisprosessista tai aineiston syöttämisestä SPSS-ohjelmaan.

Graduvaiheessa toukokuussa 2017 sain käyttööni tiedoston koodattuna niin, että hakijoiden anonymiteetti oli yhä suojattu, mutta aikaisempaan verrattuna lisäksi tiedossa olivat sisäänpäässeiden ja opiskelupaikkaa ilman jääneiden osuudet. Aineisto kattaa 161 hakijan vastaukset. Hakijoista 39,1 prosenttia oli hakuhetkenä 20-vuotiaita tai alle, 21–24-vuotiaita 32,3 prosenttia, 25–32-vuotiaita 14,3 prosenttia ja 33-vuotiaita tai yli 14,3 prosenttia. Asuinmaakunnista eniten edustajia pääsykokeisiin osallistui Pirkanmaalta (39,8 %) ja Uudeltamaalta (23,0 %).

4.2.2 Toisen vaiheen luokanopettajaopiskelijoiksi pyrkivien kyselylomake 2016

Vuoden 2016 aineiston kerääminen toteutettiin pääsykokeiden toisessa vaiheessa kesäkuussa 2016 kyselylomakkeella, jonka loin supistettuna versiona vuoden 2011 lomakkeen pohjalta, jotta aineistot olisivat vertailtavissa keskenään. (Liite2) Lupa aineiston keräämiseen haettiin valintatoimikunnalta keväällä 2016. Keskityin tutkimukselleni keskeisiin kysymyksiin eli hakijoilta tiedusteltiin iän ja asuinpaikkakunnan lisäksi vanhempien koulutusta sekä ammattia ja kokemusta lapsuuden kodin yhteiskunnallisesta asemoitumisesta. Näiden ohella tiedusteltiin vuoden 2011 lomakkeen tapaan hakijoiden aktiivisuutta museoissa ja taidenäyttelyissä vierailuista, poliittisten tai yhteiskunnallisten keskusteluiden käymisestä, liikkumisesta, musiikin, kuvaamataidon sekä käsitöiden harrastamisesta. Aktiivisuutta mitattiin vierailujen ja keskusteluiden osalta järjestysasteikollisesti vaihtoehdoilla, jotka määrittivät vuosiaktiivisuutta ja muita harrastuksia laatueroasteikolla vaihtoehdoilla ”harrastan aktiivisesti”, ”olen harrastanut, mutten aktiivisesti tällä hetkellä” ja ”en harrasta”.

Aineiston kerääjänä ja vastauksien koodaajana minun tuli tehdä eri tavalla päätöksiä kuin vuoden 2011 valmiin aineiston kohdalla. Valitettavasti tutkimukseeni otti osaa vain noin puolet hakijoista, joten vastauskato yksikkökatona näkyy tutkimuksessani. Pahkisen (2012) mukaan vastauskato on kuitenkin pysyvä ilmiö kyselytutkimuksissa,

sillä kaikkia havaintoyksikköjä ei yleensä saada erinäisten syiden takia mittauksen piiriin. Havaintojen puuttuminen aiheuttaa laskentaan tulevien havaintojen määrien vähenemistä, joka tarkoittaa tunnuslukujen keskivirheiden säännönmukaista suurenemista. Näin ollen myös luottamusvälit levenevät. Toinen ongelma koskee monimuuttuja-analyysejä, sillä yksittäinen puuttuva havainto voi poistaa havaintoyksikön koko analyysin ulkopuolelle. (Pahkinen 2012, 174–176) Aineistoa syöttäessä SPSS-ohjelmaan oli havaittavissa, että aineisto olisi mitattavissa, mutta kuitenkin vain epäparametrisin menetelmin pienen kokonsa takia.

Vuoden 2016 aineistossa ilmeni katoa vastauksissa nimitietojen sekä yhteiskuntaluokkakokemuksen osalta. Sisäänpäässeiden nimitiedot sain tutkimuskäyttöni täyttämällä tietolomakkeen tutkimuksestani ja jättämällä tutkimussuunnitelman Tampereen yliopiston hakijapalveluihin. Nimitietoihin jätti vastaamatta kokonaan tai osittain yhdeksän hakijaa. Nämä havaintoyksiköt rajasin tutkimuksen ulkopuolelle yhteiskuntaluokan ja opiskelupaikan saamisen yhteyttä tutkiessa, sillä ilman täydellisiä nimitietoja, en voinut tarkistaa onko hakija saanut opiskelupaikan vai ei. Yhteiskuntaluokkakokemukseen vastaamatta jättäminen rajasi havaintoyksikön myös edellä esitetyn tarkastelun ulkopuolelle. Kyselylomakkeen kohta, jossa tiedusteltiin vanhempien koulutustaustaa, keräsi lisäksi vaihtelevia vastauksia. Tarkemmalla kysymyksenasettelulla olisi voinut mahdollisesti välttää vastaukset, joissa oli rastitettu useampi kuin yksi koulutus. Tarkennettu kysymys olisi ollut ”Mikä on äitisi/isäsi korkein ammatillinen koulutustaso?” Monirastisten vastausten kohdalla koodasin aineistoon korkeimman koulutustason.

Lomake oli jaossa 181 hakijalle ja lomakkeen palautti 98 hakijaa. Iäkseen hakijoista 50 prosenttia vastasi 20 vuotta tai alle, 32,7 prosenttia 21–24-vuotta, 10,2 prosenttia 25–32-vuotta ja 33 vuotta tai yli 7,1 prosenttia. Asuinmaakunnista eniten edustettuina olivat Pirkanmaa (44,3 %) sekä Uusimaa (14,4 %).

4.2.3 Vuoden 2011 ja 2016 hakijoiden väliset erot ja yhtäläisyydet

Vuoden 2016 aineistossa vastauskato oli valitettavasti suurempi kuin vuonna 2011. Katoon lienee yhtenä syynä vuoden 2011 aineistoon verrattuna eriävä keräämistapa. Vuonna 2011 kyselytutkimus oli yliopiston toteuttama sähköisenä, kun puolestaan vuonna 2016 tutkimuspyyntö luettiin alkuinfossa ja kyselylomakkeen sai ottaa

mukaansa luovan tehtävän jälkeen sekä palauttaa ryhmähaastatteluun tai ala-aulan laatikkoon. Keräyksen tapa vaihtui kesken pääsykokeiden ryhmähaastattelijoiden toiveesta, sillä lukollinen laatikko vastasi paremmin palautuksen vapaaehtoisuutta sekä vähensi toimenpiteitä jo opiskelijoille stressaavassa ryhmähaastattelutilanteessa. Valitettavasti en myöskään päässyt itse osallistumaan pääsykokeiden alkuinfoihin ja pohdinkin, sainko motivoitua hakijoita osallistumaan tutkimukseen riittävällä volyymilla tutkimuspyyntökirjeen välityksellä. 98 palautunutta lomaketta ilahdutti minua kuitenkin suuresti.

Eri mittausvuosien hakijat eroavat taustatiedoiltaan toisistaan suurimmin iän perusteella. Vuoden 2016 hakijat olivat iältään nuorempia vuoden 2011 hakijoihin verrattuna. Vuoden 2016 aineistossa 50 prosenttia ilmoitti olevansa 20 vuotta tai alle kun vuonna 2011 vastaava prosentti oli 39,3. Huomattava ero oli havaittavissa lisäksi iäkkäimpien hakijoiden määrän vähenemisessä sillä vuoden 2011 hakijoista 33 vuotta tai yli vaihtoehdon oli valinnut 14,5 prosenttia, mutta vuoden 2016 hakijoista vain 7,1 prosenttia.

Vuoden 2011 ja 2016 toisen vaiheen hakijoiden vastaukset asuinmaakunnan sekä yhteiskuntaluokkiin jakautumisen suhteen olivat hyvin vastaavanlaiset. Enemmistö hakijoista ilmoitti asuinmaakunnakseen molempina vuosina Pirkanmaan (2011 38,2 % ja 2016 44,3 %) tai Uudenmaan (2011 25,4 % ja 2016 14,4 %). Pohdin, onko opettajakoulutuslaitoksen muutolla Hämeenlinnasta Tampereelle ollut vaikutusta Uudenmaalla asuvien pyrkijöiden kiinnostukseen opiskelupaikkaa kohtaan. Vaikka Uudenmaan hakijoiden osuus lukumäärällisesti on laskenut, edustavat he prosentuaalisesti yhä toiseksi suurinta asuinmaakuntaryhmää.

4.3 Menetelmät

Tutkimuksessa hyödynnän epäparametrisia menetelmiä klassisten menetelmien sijaan. Klassiset testit vaativat tarkempaa, vähintään välimatka-asteikollista mittausta sekä aineiston tulee olla riittävän kokoinen (Metsämuuronen 2010, 257). Metsämuuronen (2004) mukaan todellisen elämän ihmistieteissä tulee tyypillisesti vastaan tutkimustilanteita, joissa nimenomaan epäparametrisilla menetelmillä saadaankin luotettavampia ja uskottavampia tuloksia kuin parametrisilla menetelmillä, sillä

tiedämme, ettei kaikkia koeasetelman tekijöitä voida kontrolloida aukottomasti. Molemmilla menetelmillä on kuitenkin useimmiten samansuuntainen tulos. (Metsämuuronen 2004, 13) Käytän tutkimuksessa käsitettä epäparametrinen menetelmä, joka on opinnoista minulle tuttu. Lähdekirjallisuutta tutkiessa huomasin rinnakkaisena terminä käytettävän nimitystä parametrittomat menetelmät.

4.3.1 Ristiintaulukointi

Ristiintaulukointi antaa tietoa muuttujien jakaumista tai muuttujien välisestä riippuvuudesta (Holopainen & Pulkkinen 2012, 52). Ristiintaulukointi tunnetaan myös nimellä kontingenssitaulut. Ristiintaulukoinnissa esitetään, kuinka monta muuttujan x kuhunkin luokkaan kuuluvaa havaintoa kuuluu mihinkin muuttujan y luokkaan. Frekvenssilukujen lisäksi taulukkoon on saatavilla näkyväksi prosentuaaliset osuudet, joita on helpompi tulkita. (Nummenmaa 2009, 305). Olen käyttänyt tutkimuksen tulkinnasta prosenttilukuja ja olen liittänyt havaintojeni tueksi taulukoita myös lukijalle liitteet osuuteen.

Ristiintaulukoinnin avulla voidaan siis havainnoida selkeästi kahden muuttujan välistä yhteyttä, mutta tarkan tiedon saavuttamiseksi tarvitaan khiin neliö -testiä. Sen avulla on mahdollista selvittää, onko ryhmien välillä todellista eroa vai voiko erot johtua sattumasta. Toisin sanoen pyritään selvittämään, voidaanko otoksessa havaittujen erojen olettaa pätevän myös perusjoukossa. Tässä tutkimuksessa perusjoukkoa edustaa luokanopettajaopiskelijaksi pyrkivät henkilöt. Khiin neliö -testi mittaa kahden muuttujan välistä riippumattomuutta. Testi perustuu havaittujen ja odotettujen frekvenssien erotuksen suuruuteen. Odotetut frekvenssit tarkoittavat sitä havaintojen jakaumaa, joka syntyisi, jos tutkittavien muuttujien jakaumat olisivat samat. Jos jakaumat eivät ole samanlaiset, vaan erot ovat riittävän suuria, voidaan todeta, etteivät erot johdu todennäköisesti vain sattumasta. Tällöin erot ovat siis löydettävissä myös perusjoukosta. (KvantiMOTV)

Ehtona testin tekemiselle pidetään vähintään viiden havainnon sisältymistä yhteen soluun. Tämä on kuitenkin vain optimi, joka ei matematiikan kannalta ole välttämättömyys. (Metsämuuronen 2009, 358) Hypoteesin testaamisessa olen hyödyntänyt kaikkien testien kohdalla yleisesti käytettävää $p \leq 0,05$ merkitsevyystasoa. Viiden prosentin merkitsevyystaso kertoo virhepäätelmän todennäköisyyden silloin kun

oletetaan, että otoksesta havaitut erot on löydettävissä perusjoukosta. Viiden prosentin merkitsevyystason valintaa tukee myös aineiston suhteellisen pieni koko. (Nummenmaa 2009, 149) Ristiintaulukointia ja khiin neliö -testiä käytin tutkiessa eri yhteiskuntaluokkien osuuksia ja tilastollista yhteyttä sisäänpäässeiden ja opiskelupaikkaa ilman jääneiden välillä sekä tutkiessa eri harrastusmuuttujien yhteyksiä eri yhteiskuntaluokkiin nominaaliasteikollisten muuttujien kohdalla.

4.3.2 Kruskal-Wallis test

Kruskal-Wallis test on yksisuuntainen varianssianalyysi, joka ei vaadi normaalijakaumaoletusta. Kruskal-Wallis test soveltuu tilanteisiin, joissa vertailtavia ryhmiä on enemmän kuin kaksi ja otoskokojen välillä on eroja. Testillä saadaan vastauksia kysymyksiin, joissa pyritään selvittämään riippumattomien ryhmien keskiarvojen tai mediaanien välisiä eroja. Kruskal-Wallis testin taustaolettamuksia ovat 1) havaintojen satunnaisotanta ryhmien populaatiosta, 2) havaintojen riippumattomuus toisistaan, 3) vastemuuttuja on jatkuva sekä 4) muuttujien tulee olla vähintään järjestysasteikollisia. (Metsämuuronen 2004, 194–195)

Kruskal-Wallis testiä käytin tutkiessa yhteiskuntaluokan yhteyttä järjestysasteikollisiin harrastusmuuttujiin eli museoissa tai täydennäytelyssä vierailuun sekä politiikasta tai yhteiskunnasta keskusteluun. Tarkastelin aineiston nominaaliasteikollisia muuttujia myös ihmistieteen sallimissa rajoissa Kruskal-Wallis testillä, mutta vain hakeakseni varmistusta ristiintaulukoinnilla saaduille tuloksille. Määrällisen tutkimuksen kurssilla tehtävissä kannustettiin koettelemaan aineistoa monipuolisesti, vaikka tarkkarajaiset tilastotieteilijät voisivatkin olla tästä eri mieltä.

5 TULOKSET

Tulosluvussa esittelen ensin kyseisen vuoden aineiston jakaumia ja mielenkiintoisia havaintoja ja siirryn tämän jälkeen tarkastelemaan tilastollisia merkitsevyyksiä yhteydessä yhteiskuntaluokan ja luokanopettajakoulutukseen pääsemisen välillä. Tarkastelen aineistoja lineaarisessa järjestyksessä eli 2011 vuotta seuraa vuoden 2016 aineiston analyysin tulokset. Toisessa alaluvussa tarkastelen toista tutkimuskysymystä eli luokanopettajaopiskelijaksi pyrkivien yhteiskuntaluokan yhteyttä harrastuneisuuteen. Esittelen myös tässä luvussa ensin aineistosta tehtyjä havaintoja koko vuoden kokoavasti eri harrastusmuuttujien osalta ja laajennan analyysin tuloksia tilastollisen merkitsevyyden äärelle.

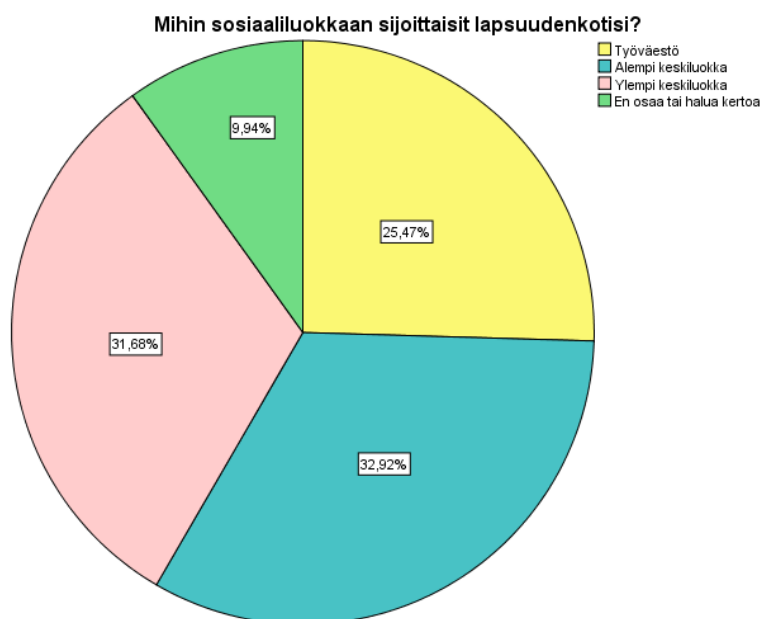
Vuoden 2011 aineisto on kooltaan kattavampi ja siis laajemman vastaajamäärän ansiosta tutkimusteknisesti luotettavampi, joten suppeampi vuoden 2016 aineisto toimii vuoden 2011 havaintoja tukevana aineistona. Vuoden 2016 aineisto tarjoaa kylläkin itsessään monipuolista tietoa kyseisen vuoden hakijoista, mutta suppeampi vastausmäärä antaa vain varovaista suuntaa tilastollisille merkitsevyyksille.

Aineiston analyysin aloitin tarkastelemalla SPSS-ohjelmaan kirjattua aineistoa. Yhteiskuntaluokkamuuttujissa alaluokka ja eliitti eivät kerryttäneet vastauksia vuonna 2011 ja vuonna 2016 eliittivastaus jäi ilman merkintöjä, joten rajasin ne vastausvaihtoehdot pois vuoden mukaisesti tarkastellessani aineistoa tilastollisesti. Pyrkijöiden taustoja avatessani olen kuitenkin jättänyt näkyville myös tämän vastausvaihtoehdon valinneet, jotta tutkittavan aineiston osuudet ovat selkeämmin hahmotettavissa. Lisäksi rajasin tilastollista merkitsevyyttä tutkiessani aineistosta pois vastaajat, jotka eivät osanneet tai halunneet vastata yhteiskuntaluokkaa koskevaan kysymykseen. Käytän vuoden 2011 aineiston kohdalla termiä sosiaaliluokkakokemus, sillä tässä muodossa se oli kyselylomakkeessa ja vuoden 2016 kohdalla päivittämäni yhteiskuntaluokkakokemusta. Perustelut valinnalleni olen esitellyt teoriaosuudessa yhteiskuntaluokat luvun alla. Samasta luvusta löytyy lisäksi perustelut vuoden 2011

aineiston työväestö ja vuoden 2016 aineiston työväenluokka termien käytön eroavaisuuteen.

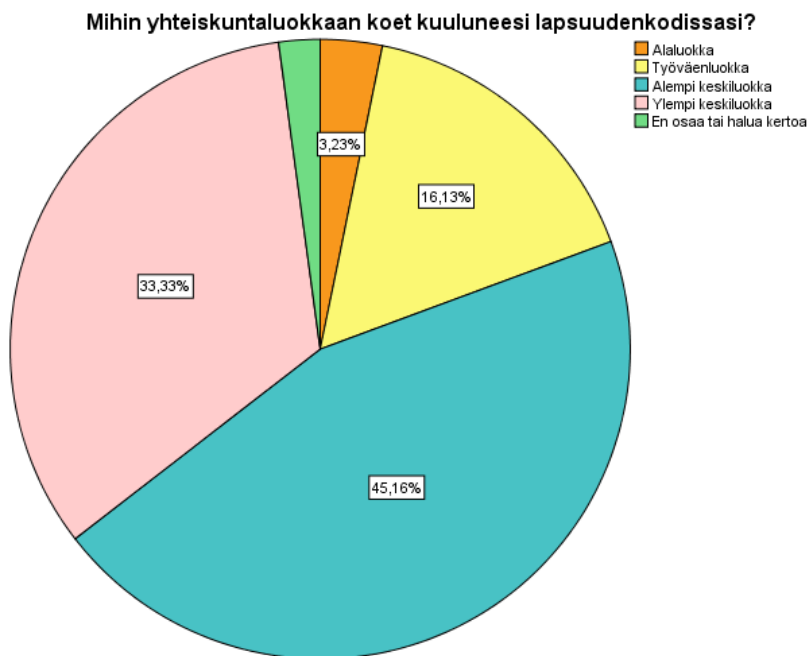
5.1 Yhteiskuntaluokan yhteys luokanopettajakoulutukseen valitsemiseen

Vuoden 2011 kyselylomakkeeseen vastasi 161 Hämeenlinnan opettajakoulutukseen pyrkinyttä hakijaa. Kyselylomakkeessa tiedusteltiin hakijan perhetaustaa kysymyksellä ”Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?” (Kuvio1). Eniten vastauksia keräsi alempi keskiluokka (32,9 %), seuraavaksi ylempi keskiluokka (31,7 %) ja kolmanneksi työväestö (26,5 %). En osaa tai halua kertoa vaihtoehto kerrytti rasteja 9,9 prosentin edestä. Aineistosta koodasin tilastollista merkitsevyyttä testatessa pois ”en osaa tai en halua kertoa” vastaukset sekä alaluokka ja eliitti vaihtoehdot, joita hakijat eivät rastittaneet kertaakaan. Vastaajista 77,6 prosenttia olivat naisia ja 22,4 prosenttia miehiä. Naisista enemmistö vastasivat lapsuuden sosiaaliluokkakseen alemman keskiluokan ja työväestö sekä ylempi keskiluokka vaihtoehtoihin karttui molempiin vastauksia noin 28 prosentin verran. 10,4 prosenttia naisista jättivät vastaamatta sosiaaliluokkakysymykseen. Miehistä puolestaan enemmistö (44,4 %) vastasi kuuluvan ylempään keskiluokkaan ja toiseksi nousi alempi keskiluokka 33,3 prosentilla. Työväestö vastauksen valitsi 13,9 prosenttia miehistä. Vastaamatta jätti 8,3 prosenttia. Naiset jakautuivat eri sosiaaliluokkiin hyvin tasaisesti, mutta miesten vastaukset painottuivat enemmän keskiluokkaisuuden puolelle. (Liite 3)



Kuvio 1.

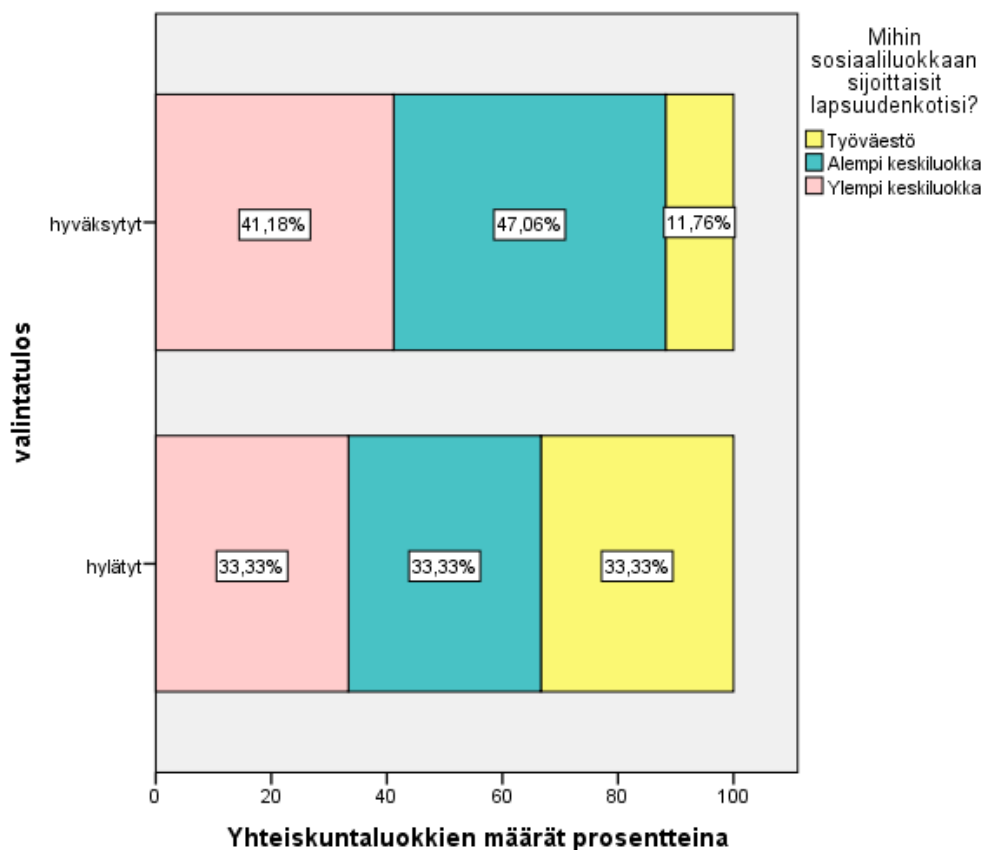
Vuoden 2016 aineistoon vastasi 98 hakijaa, mutta puuttuvien nimitietojen takia analyysin ulkopuolelle jäi kahdeksan vastaajaa. Yhteiskuntaluokkakokemusta tiedusteltiin vuoden 2016 kyselylomakkeessa kysymyksellä ”Mihin yhteiskuntaluokkaan koet kuuluneesi lapsuudenkodissasi?” (Kuvio2). Yhteiskuntaluokista eniten vastauksia keräsi alempi keskiluokka (45,2 %), toiseksi eniten ylempi keskiluokka (33,3 %) ja kolmanneksi työväenluokka (16,1 %). Alaluokkavastauksen valitsi 3,2 prosenttia hakijoista ja 2,2 prosenttia ei osannut tai ei halunnut vastata kysymykseen. Eliitti ei kerännyt ainuttakaan vastausta. Vastaajista 92,9 prosenttia olivat naisia ja 7,1 prosenttia miehiä. Naisista enemmistö vastasi lapsuuden yhteiskuntaluokkakseen alemman keskiluokan. Toiseksi eniten vastauksia naispyrkijät kerryttivät ylempään keskiluokkaan (34,9 %), kolmanneksi työväenluokkaan (16,3 %) ja neljänneksi alaluokkaan (3,5 %). Yksi vastaaja ei osannut tai halunnut vastata yhteiskuntaluokkaa koskevaan kysymykseen. Miehistä puolestaan enemmistö (57,1 %) vastasi kuuluvan alempaan keskiluokkaan ja toiseksi eniten kertyi työväenluokan ja ylempään keskiluokan vaihtoehdot. Miehistä yksi jätti vastaamatta yhteiskuntaluokkaa koskevaan kysymykseen. Miesten osuuksista ei kuitenkaan ole johdettavissa päätelmiä, sillä miesvastaajia oli yhteensä 7. (Liite 4)



Kuvio 2.

Yhteiskuntaluokan ja opiskelupaikan yhteyttä mittasin ristiintaulukoinnilla. Niin yhteiskuntaluokka kuin sisäänpääsykin ovat luonteeltaan luokittelevia eli nominaaliasteikollisia muuttujia, joten vaativampien parametristen tai epäparametristen menetelmien käyttö ei ollut mahdollista. Ristiintaulukoinnissa mitataan tilastollista merkitsevyyttä Khiin neliö-testin avulla.

Vuoden 2011 aineistossa sisäänpäässeiden ja opiskelupaikkaa ilman jääneiden ryhmät eroavat toisistaan tiedustellussa yhteiskuntaluokkakokemuksessa. (Liite 5) Khiin neliön testin p-arvo on 0,048 eli ryhmien välinen ero on tilastollisesti merkitsevä. Ilman opiskelupaikkaa jääneet pyrkijät olivat jakautuneet täysin tasaisesti työväestö, alempi keskiluokka sekä ylempi keskiluokka vaihtoehtojen välille, sillä 111 vastausta asettui näihin vaihtoehtoihin jokaiseen 37 vastaajan toimesta eli tasaisesti 33,3 prosentin osuuksiin. Sisäänpäässeistä puolestaan 11,7 prosenttia vastasi lapsuuden sosiaaliluokkakokemuksen olevan työväestötaustainen, kun alemman keskiluokan vastausten osuus oli 47,1 prosenttia ja ylemmän keskiluokan 41,2 prosenttia. Sisäänpäässeiden sosiaaliluokkakokemukset olivat siis selvästi painottuneet enemmän keskiluokkaisuuden puolelle, kun ilman opiskelupaikkaa jääneet olivat jakautuneet tasaisesti kolmeen sosiaaliluokkavaihtoehtoon alle. (Kuvio3)



Kuvio 3.

Vuoden 2016 aineistossa sisäänpäässeiden ja opiskelupaikkaa ilman jääneiden luokanopiskelijaksi pyrkivien yhteiskuntaluokkaryhmissä ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa. Aineisto on kooltaan suppeampi vuoden 2011 aineistoon verrattuna, eikä ristiintaulukoinnin frekvenssivaatimukset täyttyneet. 181 pyrkijästä 98 hakijaa palautti vastauslomakkeen, joten on myös epäselvää, muodostuiko näistä hakijoista realistinen kuva kokonaisuutena. Lisäksi 98 hakijasta 14 on jättänyt vastaamatta joko nimitietoihin tai yhteiskuntaluokkakokemukseen, joten he ovat ristiintaulukoinnissa puuttuvia havaintoja ja näin ollen jäävät analyysin ulkopuolelle. Vuoden 2016 aineistosta on kuitenkin havaittavissa niin sisäänpäässeiden kuin opiskelupaikkaa ilman jääneiden kohdalla vahva painostus keskiluokkaisuuteen, joka tukee vuoden 2011 aineiston havaintoja sisäänpäässeiden osalta. (Liite 6) Pohdin, voiko mahdollisesti aiempi koulutustausta tai kodin kannustus yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sekä osallistumiseen olla taustalla siinä, miksi vuoden 2016 vastaajien osuudet ovat painottuneet keskiluokkaisuuteen. Toisaalta erilainen toteuttamismuoto kuin vuoden 2011 aineistonkeruussa ja stressaava pääsykoepäivä suhteessa vapaamuotoisempaan vastauksen keruutapaan ovat mahdollisesti tekijöitä, jotka vaikuttavat osallistumishalukkuuteen yhteiskunnallisesta tausta riippumatta.

5.2 Yhteiskuntaluokan yhteys harrastuneisuuteen

Yhteiskuntaluokan ja harrastuneisuuden yhteyttä koettelin ristiintaulukoinnin, Khiin neliö-testin sekä Kruskal-Wallis testin avulla. Muuttujista poliittinen ja yhteiskunnallinen aktiivisuus sekä museoissa tai taidenäyttelyissä vierailu on mitattu järjestysasteikollisesti, joten näiden kohdalla olen hyödyntänyt Kruskal-Wallis testiä vertaillen ryhmien välisiä keskiarvoja sekä tilastollista merkitsevyyttä. Aluksi tarkastelen vuoden 2011 aineistoa ja toisena esittelen vuoden 2016 aineistoa.

Vuoden 2011 aineistossa poliittinen ja yhteiskunnallinen keskusteluaktiivisuus painottui kaikkien sosiaaliluokkien kesken vastausvaihtoehtoon ”kerran tai useammin viikon aikana”. Työväestöstä 53,7 prosenttia, alemmasta keskiluokasta 45,3 prosenttia sekä ylemmstä keskiluokasta 52,9 prosenttia valitsi kyseisen vastausvaihtoehdon. Jakaumat ovat vastaavan suuntaiset myös kolmessa muussa vastausvaihtoehdossa, vaikkakin toiseksi eniten vastauksia kartuttanut vaihtoehto ”1-2 kertaa kuukaudessa” onkin painottunut hieman enemmän alemman keskiluokan vastauksissa. (Liite 7)

Museoissa ja taidenäyttelyissä vierailu painottui vuoden 2011 pyrkijöillä työväestön sekä alemman keskiluokan vastaajien kesken vaihtoehtoon ”kerran vuoden aikana” (43,9 % ja 50,9 %). Ylemmän keskiluokan pyrkijät vastasivat eniten vierailevansa museoissa tai taidenäyttelyissä ”3-6 kertaa vuoden aikana” 43,1 prosentin osuudella. ”En kertaakaan” vaihtoehtoa vastasi työväestön pyrkijät 26,8 prosentin verran, alemman keskiluokan pyrkijät 11,3 prosenttia sekä ylemmän keskiluokan 17,6 prosenttia. (Liite 8)

Musiikkiharrastuksen kohdalla vuoden 2011 luokanopettajahaun toiseen vaiheeseen päässeistä aktiivisesti musiikkia harrastaviksi lukeutuivat työväestön osalta 17,1 prosenttia, alemman keskiluokan osalta 34 prosenttia ja ylemmän keskiluokan osalta 21,6 prosenttia vastaajista. Työväestöstä 41,5 prosenttia, alemmasta keskiluokasta 34 prosenttia ja ylemmästä keskiluokasta 52,9 prosenttia ilmoitti harrastaneensa musiikkia, muttei aktiivisesti tällä hetkellä. Musiikkia ei harrastanut 41,5 prosenttia työväestön pyrkijöistä, 32,1 prosenttia alemman keskiluokan pyrkijöistä ja 25,5 prosenttia ylemmän keskiluokan pyrkijöistä. Eniten musiikkiharrastuksen parissa jossain vaiheessa elämäänsä olivat siis ylemmän keskiluokan pyrkijät (74,5 %), toisena alemman keskiluokan pyrkijät (68 %) ja kolmantena työväestön pyrkijät (58,6 %).

Kuvataidemuuttujan kohdalla kaikkien luokkien vastaukset painottuivat vaihtoehtoon ”en harrasta kuvataidetta”. Työväestöstä harrastamattomuusvaihtoehdon valitsi 65,9 prosenttia, alemmasta keskiluokasta 52,8 prosenttia ja ylemmästä keskiluokasta 60,8 prosenttia hakijoista. Alempi keskiluokka oli kuvataiteen osalta aktiivisin ryhmä, sillä heistä 47,2 prosenttia ilmoitti harrastaneensa aktiivisesti nyt tai aiemmin kuvataidetta. Toiseksi aktiivisin ryhmä oli ylempi keskiluokka (39,2 %) ja kolmanneksi työväestö (34,2 %).

Vuoden 2011 aineistossa käsitöiden harrastaminen oli kuvataiteen ohella yksi vähiten aktiivisuutta kerännyt muuttuja. Vähiten kiinnostusta käsitöiden harrastamista kohtaan osoitti ylemmän keskiluokan pyrkijät (58,8 %), toiseksi alemman keskiluokan pyrkijät (29,1 %) ja kolmanneksi työväestön hakijat (46,3 %). Eniten harrastusaktiivisuutta oli siis havaittavissa työväestön pyrkijöiden keskuudessa 53,7 prosentilla, toisena alemman keskiluokan pyrkijöillä 50,9 prosentilla sekä kolmantena 41,2 prosentilla ylemmän keskiluokan hakijoilla. Aineistosta oli havaittavissa, että käsitöitä yhä tai joskus

harrastaneiden osalta työväestön pyrkijät vastasivat enemmän harrastavansa yhä aktiivisesti käsitöitä, kun puolestaan alemman ja ylemmän keskiluokan vastaukset olivat painottuneet vaihtoehtoon ”olen harrastanut, mutta en harrasta tällä hetkellä”.

Liikunnallinen aktiivisuus painottui vuoden 2011 aineistossa vahvasti kaikkien luokkien osalta aktiiviseen liikunnan harrastamiseen. Työväestöstä aktiivisesti liikuntaa harrasti 63,4 prosenttia, alemmasta keskiluokasta 52,8 prosenttia ja ylemmästä keskiluokasta 74,5 prosenttia vastaajista. Toiseksi eniten vastauksia kerrytti kaikissa luokissa vastausvaihtoehto ”olen harrastanut, mutta en harrasta tällä hetkellä aktiivisesti”. Alemman ja ylemmän keskiluokan vastaajat eivät valinneet kertaakaan vastausvaihtoehtoa ”en harrasta liikuntaa”, kun puolestaan työväestön osalta vastausvaihtoehto kerrytti 4,9 prosentin kertymän.

Vuoden 2016 aineistossa työväenluokan (vuoden 2011 korvattu työläiset), alemman keskiluokan sekä ylemmän keskiluokan lisäksi vastaajat olivat valinneet myös alaluokka vaihtoehtoa. Vastaukset olivat kuitenkin alaluokan ja työväestön osalta melko pienet. Alaluokan valitsi itselle sopivaksi yhteiskuntaluokkakokemukseksi 3 pyrkijää, työväenluokan 13 pyrkijää, alemman keskiluokan 41 pyrkijää ja ylemmän keskiluokan 27 pyrkijää. Näin ollen alaluokan vastanneet yksittäiset pyrkijät edustivat tutkimuksessa huomattavan suuria prosenttiosuuksia. Jotta aineiston tarkastelu tilastollisesti olisi mielekästä, yhdistin alaluokka- ja työväenluokkamuuttajat. Tämä osaltaan yhtenäistää vuoden 2016 aineiston vertailumahdollisuuksia kattavampaan vuoden 2011 aineistoon, jossa vastaajat olivat valinneet sosiaaliluokkavaihtoehtoista vain työläiset, alemman ja ylemmän keskiluokan. Muuttajien yhdistely kadottaa informaatiota alemmien luokkien osalta, mutta samalla mahdollistaa tilastollisen testaamisen ja eri ryhmien välisen vertailun niin että luokkien väliset koko erot tasaantuisivat. Ristiintaulukoinnin avaaminen ei ollut mielestäni mielekästä pienillä alaluokan osuuksilla, jossa yksittäisen vastaajan valinta tarkoitti aineistossa 33,3 prosentin edustusta. Ajattelen myös, että yhdistetty luokittelu turvaa etenkin alaluokan valinneiden vastaajien anonymiteettiä paremmin. Käytän yhdistetystä ala- ja työväenluokasta jatkossa nimitystä yhdistetty työväenluokka.

Vuoden 2016 aineistossa sosiaalinen ja yhteiskunnallinen keskusteluaktiivisuus painottui kaikilla luokilla vaihtoehtoon ”kerran tai useammin viikossa”. (Liite 9) Yhdistetyn työväenluokan pyrkijöistä 50 prosenttia kyseisen vaihtoehdon, kun alemman

keskiluokan vastaava osuus oli 43,9 prosenttia ja ylemmän keskiluokan 38,7 prosenttia. Aktivisuus näytti jakaantuvan kaikilla luokilla tasaisesti aineistossa niin, että aktiivisuuteen viittaavat vaihtoehdot painottuivat vastauksissa. ”Kerran vuoden aikana” vastauksen valitsi painavimmin ylemmän keskiluokan pyrkijät (9,7 %) ja toisena alemman keskiluokan (4,9 %), mutta yhdistetyn työväenluokan piirissä vaihtoehto ei saanut lainkaan kannatusta.

Museoissa ja taidenäyttelyissä vuoden 2016 aineiston pyrkijöistä aktiivisimmat, eli vähintään 3-6 kertaa vuoden aikana vierailleet, löytyivät yhdistetystä työväenluokasta (61,2 %). Alemman keskiluokan vastaava osuus oli 45,2 prosenttia ja ylemmän keskiluokan puolestaan 35,5 prosenttia. Kerran vuoden aikana museoissa ja taidenäyttelyissä vieraili yhdistetyn työväenluokan valinneista 27,8 prosenttia, alemmasta keskiluokasta 47,6 prosenttia ja ylemmästä keskiluokasta 48,4 prosenttia. (Liite10)

Musiikkiharrastus näkyi vuoden 2016 hakijoilla vahvimmin ylemmän keskiluokan pyrkijöillä. Heistä 77,4 prosenttia vastasi harrastavansa aktiivisesti tai joskus harrastaneensa aktiivisesti musiikkia, kun alemman keskiluokan vastaava osuus oli 73,8 prosenttia ja yhdistetyn työväenluokan 50 prosenttia. Näin ollen musiikkia ei harrastanut 22,6 prosenttia ylemmän keskiluokan vastaajista, 26,2 prosenttia alemman keskiluokan vastaajista ja 50 prosenttia yhdistetyn työväenluokan vastauksista.

Kuvataidemuuttujan kohdalla vastaukset painottuivat kaikilla luokilla ”en harrasta” vaihtoehtoon. Yhdistetystä työväenluokasta vaihtoehdon valitsi 44,4 prosenttia pyrkijöistä, alemmasta keskiluokasta 54,8 prosenttia ja ylemmästä keskiluokasta 54,8 prosenttia. Kääntäen alemman ja ylemmän keskiluokan hakijoista molemmissa 45,2 prosenttia ilmoitti harrastaneensa kuvataidetta aktiivisesti tai harrastaneensa aiemmin aktiivisesti. Yhdistetyn työväenluokan vastaava osuus oli 55,6 prosenttia.

Vuoden 2016 pyrkijöiden vastauksissa painottui kaikissa luokissa vaihtoehto ”en harrasta”. Yhdistetyn työväenluokan pyrkijöistä tämän vaihtoehdon valitsi 38,9 prosenttia, alemman keskiluokan pyrkijöistä 47,6 prosenttia sekä ylemmän keskiluokan pyrkijöistä 58,1 prosenttia. Aktiivisesti käsitöitä harrasti yhdistetyn työväenluokan pyrkijöistä 27,8 prosenttia, alemman keskiluokan pyrkijöistä 19 prosenttia ja ylemmän keskiluokan pyrkijöistä 9,7 prosenttia. Käsityöharrastuneisuutta löytyi kuitenkin myös

hakijoiden historiasta niin yhdistetyn työväenluokan (33,3%), alemman keskiluokan (33,3 %) kuin ylemmän keskiluokankin hakijoiden kohdalla (32,3 %).

Liikunnallinen aktiivisuus näkyi vahvasti vuoden 2016 hakijoiden vastauksissa. Yhdistetyn työväenluokan hakijoista 66,7 prosenttia ilmoitti harrastavansa liikuntaa aktiivisesti ja myös alemman keskiluokan (59,5 %) ja ylemmän keskiluokan (77,4 %) vastaukset painottuivat samaan vaihtoehtoon. Aktiivisen liikuntaharrastuksen taakse jättäneitä oli yhdistetyssä työväenluokassa 22,2 prosenttia, alemmassa keskiluokassa 38,1 prosenttia ja ylemmässä keskiluokassa 22,6 prosenttia. ”En harrasta” vaihtoehtoa ei valinnut ainutkaan hakija ylemmästä keskiluokasta, kun puolestaan yhdistetyn työväenluokan keskuudessa vaihtoehto keräsi vastauksia 11,1 prosentin ja alemman keskiluokan keskuudessa 2,4 prosentin verran.

Tilastollista merkitsevyyttä ei ole havaittavissa vuoden 2011 eikä vuoden 2016 aineiston kohdalla. Vuoden 2011 aineistossa liikuntamuuttujan kohdalla Khiin neliön testi antaa 0,031 p-arvon, mutta valitettavasti kolme solua on kooltaan liian pieniä, joten testin tilastollinen uskottavuus horjuu. Molempien vuosien kohdalla oli kuitenkin joiden muuttujien kohdalla mahdollista tehdä ristiintaulukointia ja Khiin neliön testiä niin, että solujen odotetut frekvenssit täyttyivät. Näiden muuttujien kohdalla tilastollista merkitsevyyttä ei kuitenkaan ollut havaittavissa. Koettelin järjestysasteikollisia muuttujia myös Kruskal-Wallis testillä. Hakijaryhmien välillä oli eroja järjestyslukujen keskiarvoissa. Mielenkiintoista oli huomata, miten poliittisten ja yhteiskunnallisten keskusteluiden aktiivisuus sekä museoissa ja näyttelyissä vieraileminen oli painottunut työväen luokan vastauksiin eli he saivat suurimman arvon muuttujassa molempina vuosina. Tämä tarkoittaa, että he vastasivat olevan eniten aktiivisia näiden muuttujien kohdalla. Vaikka havainto on tehtävissä aineistoista, ei havaintojen tueksi kuitenkaan riittänyt p-arvo tilastollisen merkitsevyyden saavuttamiseksi.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa olen pyrkinyt selvittämään, onko lapsuuden perheen yhteiskunnallisella asemoitumisella yhteys luokanopettajakoulutukseen pääsemiseen sekä onko lapsuuden perheen yhteiskunnallisella asemalla yhteys luokanopettajakoulutukseen pyrkivien harrastuneisuuteen. Vuoden 2011 aineiston mukaan yhteiskuntaluokkakokemuksella ja opiskelupaikan saavuttamisella oli havaittavissa tilastollinen yhteys. Opiskelupaikan saavuttaneet erosivat tilastollisesti yhteiskuntaluokkakokemuksessa ilman opiskelupaikkaa jääneistä. Opiskelupaikan saaneet olivat painottuneet keskiluokkaisuuteen, kun opiskelupaikkaa ilman jääneet olivat jakautuneet tasaisesti kolmeen luokkaan. Vuoden 2016 aineistossa ei ollut havaittavissa tilastollista merkitsevyyttä, mutta pyrkijämassa oli selvästi keskiluokkaisuuteen painottunutta. Harrastuneisuuden ja yhteiskuntaluokan välistä yhteyttä tarkastellessa ei ilmennyt tilastollista merkitsevyyttä, vaikka aineistossa ilmeni pieniä eroja ryhmien välillä.

Johtopäätökset luvun avaan pohtimalla ensimmäisenä tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen ja siirryn käsittelemään keskiluokkaistuneen luokanopettajamassan merkityksiä käytännössä opetusluokissa. Seuraavaksi tarkastelen harrastusmahdollisuuksien jakaantumista ja saavutettavuutta eri yhteiskuntaluokkien näkökulmista sekä pohdin, miten eroja kulttuuripääoman suhteen voisi kaventaa eri luokkien välillä myös kodin ulkopuolisilla tekijöillä.

Seuraavassa alaluvussa pohdin tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä. Luotettavuutta pohdin aineiston käsittelyn ja määrällisen aineiston kirjausteknisten aiheiden kautta ja siirryn käsittelemään yhteiskuntaluokkakäsitteen haasteellisuutta. Lisäksi avaan aineistojen suhteellisen pientä kokoa ja niiden käytön mahdollisuuksia osana tutkimusta. Viimeisessä alaluvussa kirjaan tutkimuksen aikana mieleeni heränneitä jatkotutkimuskysymyksiä.

6.1 Keskeiset johtopäätökset

Tutkimustulos luokanopettajaksi valittujen keskiluokkaisuudesta jatkaa samaa linjaa Halilan (1949), Pihlajan (1972) sekä Rinteen (1989) havaintojen kanssa. Heidän tutkimusten mukaan 1960–1980-luvuilla keskiluokan jälkeläisiä oli opettajaopiskelijoissa eniten ja osuudet tasaantuvat yläluokan jälkeläisten kanssa 1980-luvun taitteessa. Myös Ojalan (2017) pro gradu -tutkielmassa saadut tulokset kertovat, että korkeamman aseman perheistä tulevat valikoituvat luokanopettajakoulutukseen todennäköisimmin kuin matalammista taustoista tulevat. Vastaava ilmiö on ollut havaittavissa myös muilla aloilla, sillä Nevalan (1999, 155) mukaan 1970-luvulta alkaen eriarvoisuus on kääntynyt uudelleen nousuun, joka näkyy ylimpien sosiaaliryhmien osuuden kasvuna korkeakouluissa. Nevalan (2006, 309) tutkimus osoittaa, että eri tieteenaloille valikoituvat opiskelijat eroavat lisäksi toisistaan sosioekonomisen taustan suhteen. Korkean statuksen alojen, kuten oikeus- ja lääketieteen, opiskelijoista puolet on lähtöisin ylimmästä sosioekonomisesta ryhmästä, kun taas kasvatustieteenopiskelijoista ylimmän statuksen ryhmään lukeutuu alle kolmannes. (Nevala 2006, 320–321) Tämän tutkimuksen tulokset eroavat hieman Nevalan (2006) tutkimuksen tuloksista, sillä vuonna 2011 ja 2016 luokanopettajaksi päässeistä ilmoitti noin 41 prosenttia ja 36 prosenttia kokevansa kuuluneen ylempään keskiluokkaan. Mutta mikä merkitys keskiluokkaistuneella luokanopettajamassalla on käytännön opetustyössä kouluissa?

Kuten opettajat, myös oppilaat ilmentävät käyttäytymisessään ja olemisessaan, teoriaosuudessa esiteltyä, tiettyä makua sekä tyyliä. Kouluun tullessa oppilas ilmentää muun muassa yhteiskunnallisen aseman mukaista taustaansa sekä habitustansa, jotka hän oppii suhteuttamaan koulun käytäntöjen mukaisesti sen vaatimaan normaaliuteen. Normaaliutta ilmentävät käytännöt määrittävät piirteet, jotka voidaan torjua ”poikkeavina” tai seuloa pois koulun rutiineja häiritsevinä. Osaa habituksesta puolestaan vahvistetaan. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 37–38) Koululle ominaisena pääomana pidetään keskiluokkaista kulttuuria, jolloin alempien yhteiskuntaluokkien kulttuuripääoma on alisteisessa asemassa. Näin ollen koulun opetussisältöjen kannalta suotuisimmassa asemassa ovat ne, jotka ovat kotikasvatuksen kautta saatujen elämysten ja muun muassa kulttuurikokemusten avulla omaksuneet koululle ominaisena pidetyn habituksen. (Herr & Anderson 2003, 418)

Asetelma on oiva lisäämään korkeamman habituksen omaavien oppilaiden oppimismahdollisuuksia suhteessa alemman perhetaustan omaaviin oppilaisiin, joilla ei ole välttämättä samoja tietotaitoja (Bourdieu 1974, 72–73; Purhonen, Gronow, Heikkilä, Kahma, Rahkonen & Toikka 2014, 18). Pohdin, onko Norin (2011, 42) jo teoriakappaleessa esittelemäni ajatukset ylemmän luokan opiskelijoiden oikeutetusta asemasta kouluttautumisessa sovellettavissa myös peruskouluun. Mielenkiintoista olisi tutkia, kuinka paljon oppilaan tulee ponnistella ja kartuttaa tietämystään saavuttaakseen Herr ja Andersonin (2003, 418) tutkimuksissa ilmenevän keskiluokkaisen habituksen, jotta oppimisen lähtökohdat olisi edes jossain määrin suhteutettuna nämä tiedot ja taidot jo kotiympäristössään omaksuneiden oppilaiden lähtöasetelmiin.

Useat tutkimustulokset kertovat opettajien vahvasta keskiluokkaisesta tausta sekä opetuskulttuurin keskiluokkaistumisesta, joten mielestäni oleellista olisi keskittyä siihen, miten nämä lähtökohdat huomioon ottaen voidaan mahdollistaa peruskoulun tärkein tavoite eli tasa-arvoiset opiskelu- ja oppimismahdollisuudet kaikille? Kuinka huomioida erilaiset kulttuuripääoman lähtökohdat osana opetusta ja vuorovaikutusta? Tärkeimpänä pidän asian tiedostamista sekä opetusmateriaalien rakentamista niin, että ne huomioivat oppilaiden erilaiset lähtökohdat. Myös luokanopettajia valmistavassa yliopistokoulutuksessa tulisi huomioida asiaa tarkemmin erilaisten sisältöjen muodossa. Hyödyllisiä sisältöjä on kuitenkin jo olemassa muun muassa kielentämisen kurssin muodossa. Kielen ja kielentämisen kurssin osaamistavoitteita ovat muuan muassa ymmärrys oppimiskontekstien kielisysteemeistä sekä kielen keskeisten rakenteiden tunnistaminen ja merkitys eri kielenkäyttötilanteissa. (Tampereen yliopisto, opinto-oppaat) Tiedostamalla omaa puhettaan sekä ilmiöiden avaamisen tärkeyttä, voi luokanopettajaopiskelija huomata mahdolliset keskiluokkaistuneet rakenteet tai termit omassa puheessaan.

Opettajien tietoisuuden lisäämisen ja koulutuksen sisältöjen tarkistamisen ohella myös perhepoliittiset tukimuodot sekä ilmaiset kulttuuripalvelut voisivat olla vastaus kulttuuripääomien samastamiseen. Vaikka ensimmäinen tutkimuskysymykseni tarkastelee luokkataustan sekä luokanopettajaopiskelijaksi pääsemisen yhteyttä, tulee muistaa, että tutkimuksen ulkopuolelle jää todennäköisesti myös muita muuttujia, jotka voivat vaikuttaa lapsen tai yliopistoon pyrkivän nuoren koulutusvalintoihin ja -menestykseen. Siksi on mielestäni tärkeää pohtia perheen ohella myös muita tekijöitä, jotka voivat lisätä lasten ja nuorten kulttuurisen pääoman kartuttamisen

mahdollisuuksia. Tätä näkökulmaa avaan seuraavaksi toisen tutkimuskysymyksen, yhteiskunnallisen aseman sekä harrastuneisuuden välisen yhteyden kautta, jonka tarkastelun lopussa kirjaan pohdintoja lasten tai nuorten kulttuuripääoman lähtökohtia tasaavista mahdollisuuksista. Ajattelen, että tasa-arvoisten kulttuurimahdollisuuksien kuluttamisen kautta kaikille oppilaille voisi mahdollistua paremmat lähtökohdat tavoitella koululle ominaista keskiluokkaista habitusta. Pohdinnassa jatkan koulun ja opettajien roolin käsittelemistä yllä avatusta tiedostamisesta kohti yleistä asennetta ja kannustamista, mutta myös yhteiskunnallisen päätöksenteon merkityksellisyyttä.

Toisen tutkimuskysymyksen eli harrastuneisuuden ja yhteiskuntaluokkakokemuksen välisen yhteyden tarkastellussa ei ilmennyt tilastollista merkitsevyyttä, vaikka aineistossa ilmeni pieniä eroja ryhmien välillä. Vaikka painotukset vastauksissa oli eri yhteiskuntaryhmillä pitkälti samat, näyttäytyi harrastusinto eriävänä työväenluokan ja keskiluokan välillä eniten kuvataiteen ja käsityön osalta, mutta liikunnan sekä yhteiskunnallisten ja poliittisten aiheiden keskustelun osalta prosenttiosuuksien painotukset olivat hyvin vastaavat. Tutkimuksen tulokset ovat ristiriidassa useiden muiden tutkimusten tulosten ja vallalla olevien luokka-ajatusten kanssa, sillä esimerkiksi Purhonen, Gronow, Heikkilä, Kahma, Rahkonen ja Toikka (2014) ovat havainneet tutkimuksessaan, että perhe on tärkeä tekijä kodin ulkopuolisen kulttuurin kulutuksessa, tapahtumisessa käymisessä ja muussa aktiivisuudessa (Purhonen ym. 2014, 404). Myös Salmen, Lammi-Taskulan ja Saulin (2014) mukaan perheiden taloudellisen eriarvoisuuden ja perhetaustan erot ilmenevät lasten arjessa varsinkin kuluttamisen ja toimintamahdollisuuksien eroina (Salmi, Lammi-Taskula & Sauli 2014, 91) Eli toisin sanoen eri yhteiskunnallisista asemista tulevien perheiden lapsilla on erilaiset mahdollisuudet harrastaa.

Valtavirrasta poikkeava tutkimustulos on mielenkiintoinen ja pohdinkin, mitkä tekijät saattavat olla sen taustalla. Harrastusinnostuksen melko tasainen jakautuminen eri yhteiskuntaluokkien edustajilla voisi pohjautua alueelliseen sijoittumiseen sekä pyrkijöiden ikään. Vuoden 2011 ja 2016 aineistoissa eniten pyrkijöitä tuli Pirkanmaalta ja Uudeltamaalta, joissa on melko laajasti tarjolla kuntien ja yhdistysten toimesta ilmaista kulttuuri- ja harrastustoimintaa. Näin ollen lasten sekä nuorten harrastustoiminta ei välttämättä ole aina ollut menoerä perheelle, jos kunnan tai yhdistysten tapahtumien tai tilaisuuksien hyödyntäminen on ollut mahdollista. Osaltaan tuloksiin on voinut vaikuttaa Suomen sosiaali- ja perhepoliittiset keinot, jotka

esimerkiksi lieventävät suuresta sisarusmäärästä aiheutuvia taloudellisia rasitteita (Antikainen ym. 2006, 125–127). Tämä voi edesauttaa alemman yhteiskuntaluokan perheiden varojen kohdentamista lasten harrastuksiin ja kulttuuriseen sivistämiseen. Myös pyrkijöiden ikä on saattanut olla tekijä, joka tuottaa poikkeavan tutkimustuloksen. Aikuisiän valinnat eivät ole välttämättä enää tiiviisti sidoksissa lapsuuden perheen yhteiskuntaluokkakokemukseen ja pyrkijä on voinut hakeutua täysin vastakkaisten harrastusmuotojen pariin kuin lapsuudessaan. Harrastuneisuuden taustalla ei vaikutakaan pelkästään perhetausta tai koulutus vaan ikä saattaa olla jopa tärkeämpi tekijä harrastusta valittaessa. (Purhonen ym. 2014, 418)

Vaikka tässä tutkimuksessa tilastollista merkitsevyyttä harrastuseroissa ei ollut, kertovat tutkimukset lapsien harrastusmahdollisuuksien tasa-arvoisuudesta muuta. Siis palaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohdinnan lopussa esittelemiini ajatuksiini ja avaam, miten lapsiperheille ja nuorille voisi luoda yhtenevät mahdollisuudet kerryttää kulttuuripääomaa.

Koulun rooli erojen tiedostajana on mielestäni keskeinen. Opettajien tulee tarjota oppilaille kulttuurisia kokemuksia ja pyrkiä vuorovaikutuksen avulla avaamaan koulutussisällöissä keskeisinä olevien aiheiden näkökulmia monipuolisesti. Oleellista olisi se, että myös ne oppilaat, jotka kuulevat aiheesta ensimmäisen kerran eli he, jotka eivät ole kerryttäneet aiemmin aiheeseen liittyvää tiedollista tai kulttuurillista pääomaa, voivat vastaanottaa ja prosessoida tietoa. Tärkeää on myös tarkastella opettajan asennetta oppilaiden kuluttamiseen. Onko mielekästä palkita esimerkiksi liikunnan arvostelussa oppilasta koulun ulkopuolisesta liikuntamenestyksestä tai musiikin arvostelussa sinfoniaorkesterin konsertissa vierailusta? Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kirjataan, että arvioinnin painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa, joka jättää kuitenkin liikkumatilaa opettajan omalle tulkinnalle esimerkiksi koulun ulkopuolisesta aktiivisuudesta osana oppimisen edistämistä (Opetushallitus 2014, 47). Onko tällainen aktiivisuus kuitenkin mahdollista kaikille oppilaille? Voiko koulun ulkopuolisesta aktiivisuudesta palkitseminen alentaa lapsen opiskelumotivaatiota ja haluja tehdä töitä arvosanojen eteen, jos kulttuurin kuluttaminen vapaa-ajalla se ei ole mahdollista? Koulun ja opettajien on siis mielestäni pohdittava, mistä oppilaita palkitaan ja miten esimerkiksi kalliin joukkuelajin harrastaminen suhteutetaan aktiiviseen lukuharrastukseen, joka mahdollistuu jopa ilmaiseksi kunnan

kirjastopalveluiden ansiosta. Lukemisesta kun harvoin jaetaan kunniaa koulun aamunavauksissa.

Koulun asenteiden ja kannustuksen ohella mielestäni yhteiskunnallisten linjauksien merkitys osana lasten ja nuorten kulttuuripääoman kerryttämistä on keskeinen. (Antikainen ym. 2006, 125–127) Poliittinen päätöksenteko tulonjaon näkökulmasta ja lapsiperheiden avustukset voivat parhaimmillaan vapauttaa vähätuloisen lapsiperheen varoja lasten harrastuksiin, joka mahdollisesti auttaa kerryttämään peruskoululle ominaista keskiluokkaista makua ja tukea näin lapsen oppimisprosessia. Myös tuloista riippumatta lapselle voi tarjota harrastusmahdollisuuksia, sillä kunnallisan kehittämissäätiön (2014) tutkimuksen mukaan suomalaisten suosituimmat harrastukset olivat kirjojen lukeminen, kirjastossa käyminen ja kävelylenkit, jotka ovat luonteeltaan myös kaikkein tasa-arvoisimpia harrastusmuotoja maksuttomuutensa ansiosta. (Sokka, Kangas, Itkonen, Matilainen & Räisänen 2014, 69) Kulttuuripääoman kartuttaminen mahdollistuu myös muiden kuntien tarjoamien ilmaisten kulttuuritapahtumien avulla. Syksyllä 2017 Tampereen kaupungin tapahtumakalenterista löytyy muun muassa koko marraskuun ajan käynnissä olevat nuorten kulttuuriviikot, jotka sisältävät runsaasti tapahtumia niin ruokakulttuurien, liikuntatapahtumien, virtuaalimaailmojen ja eri työpajojen muodossa sekä nuorille suunnattu #meidänhuudit -taidenäyttely. Pienemmille lapsille löytyy marraskuussa puolestaan esimerkiksi lastenkonsertteja, loruleikkejä sekä Lasten kulttuurikeskus Rullasta lapsille suunnattu taidenäyttely. Kaikki tapahtumat ovat maksuttomia. (Tampereen kaupungin verkkosivut) Kulttuuri- ja harrastusmahdollisuuksien edullisuus tai maksuttomuus ei kuitenkaan ole aina itsestään selvä vaihtoehto, sillä Kunnallisan kehittämissäätiön (2014) mukaan jo kolmen kilometrin etäisyys saattaa rajoittaa palveluiden käyttöä. Kaukana sijaitsevat palvelut voivat vaikeuttaa etenkin pienituloisten mahdollisuuksia käyttää palveluita. (Sokka ym. 2014, 70)

Välimatkallisten esteiden ohella on lisäksi havaittu, että liikuntaharrastukset ovat muuttuneet yhä enemmän kulutuksellisemmiksi sekä välineellisemmiksi. Tämä edellyttää myös taloudellisia resursseja. (Sokka ym. 2014 69–70) Kalliiden jäävuorojen tai lukuisten arvokkaiden kisa-asujen teettäminen ei valitettavasti mahdollistu kaikille lapsille. Samaan aikaan on mielestäni myös oleellista keskustella siitä, onko kilpatasolla urheilu kaikille mielekäästä tai edes tavoittelemisen arvoista? Saavutetaanko sellaisen kautta peruskoululle ominainen keskiluokkainen maku vai voiko maun ja tyylin

vivahteita omaksua myös nuorisokeskuksen ilmaisella makumaailmatyöpajalla tai kirjastossa klassikkoteosten parissa?

Edellä esiteltyjen esimerkkien kautta voidaan huomata, että kulttuuripääomaa on mahdollista saavuttaa myös ilman korkeita taloudellisia kustannuksia. Mielestäni olisi siis tärkeää tiedottaa kasvattajia ja lapsia näistä moninaisista vaihtoehtoista, joita kunnat sekä yhdistykset tarjoavat maksuttomasti. Lisäksi kunnat voisivat keskittyä tehostamaan palveluitaan tukemalla myös liikunnallisten harrastusten välinehankintoja. Positiivisia ilmentymiä on jo havaittavissa, sillä esimerkiksi Tampereella Metson pääkirjastosta on lainattavissa kirjastokortilla lumikengät. Tiedottamisessa tulisi kiinnittää huomiota tiedotuskanaviin ja palveluiden suuntaamiseen, jotta tieto palveluista saavuttaisi erilaisista lähtökohdista tulevat lapsiperheet ja nuoret.

Mielenkiintoinen kysymys onkin, että tarttuuko esimerkiksi keskiluokkaiset vanhemmat tarjolla oleviin vaihtoehtoihin tiukemmin säilyttääkseen jälkeläisilleen tietyn aseman, sillä he ymmärtävät kulttuurisen pääoman merkityksen osana peruskoulukulttuuria ja näin ollen mahdollisena osana parempaa koulumenestystä. Olisi mielestäni tärkeää keskustella julkisesti lasten harrastamisen merkityksellisyydestä laajemmin, jolloin eri yhteiskuntaluokista tulevat kasvattajat näkisivät kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman kartuttamisen tärkeyden. Lisäksi myös päättäjien pitäisi tulla tietoiseksi ilmiöstä, jotta tasa-arvoisia kulttuuripääoman kartuttamismahdollisuuksia olisi mahdollisimman laajasti tarjolla. Tutkijat peräänkuuluttavatkin poliittisen päätöksenteon merkitystä lisääntyvän eriarvoistumisen kitkemisessä. Judtin ja Stenmanin (2011) mukaan kollektiivisen politiikan kyvyttömyyden aika, jossa vain rikkaat pärjäävät, tulisi murtaa yhteisöllisellä toiminnalla ja poliittisilla päätöksillä. (Judt & Stenman 2011) Vastaus voisi löytyä aiemmin esitetyistä Roosin (2013) ajatuksista, joiden mukaan verkostopääoman sijaan tulisi korostaa sosiaalisen pääoman yhteisöllistä näkökulmaa. Eronteon sijaan tulisi muistaa solidaarisuuden käsite, joka parhaimmillaan mahdollistaa laajemman yhteisön hyvinvoinnin. (Roos 2013)

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkielmassa olen tähdännyt luotettaviin tuloksiin sekä pyrkinyt eri lähteitä lukemalla välttämään virheellisiä tulkintoja. Molempien tavoitteiden täyttymisen taustalla on ollut

huolellinen ote tutkimusta tehdessä. Tutkimustyössä olen noudattanut eettisen tieteellisen käytännön periaatteita, jotka tarkoittavat hyviä toimintatapoja tieteellisessä työssä, tiedeyhteisössä ja myös suhteessa yhteiskuntaan. Näihin sisältyvät muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä sekä eettisesti kestävä tiedonhankinta. (Kuula 2013, 34)

Pienen aineiston haasteita pyrin välttämään testaamalla aineistoa normaalijakautuneiden muuttujien kohdalla niin parametrisilla kuin epäparametrisilla menetelmillä varmistaakseni havaittavien ilmiöiden pätevyyttä. Mittauksilla sain kuitenkin aikaan $p < 0,05$ merkitsevyystason, joten tilastollinen merkitsevyys perusjoukossa oli havaittavissa. Oleellinen huomio on kuitenkin, että 5 prosentin riskitaso on sopimuksenvarainen eli tutkijana olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota testitulosten lisäksi myös tulosten sisällölliseen merkityksellisyyteen (KvantiMOTV).

Satunnaisvirheitä olen pyrkinyt välttämään tarkalla tietojen syöttämisellä SPSS-ohjelmaan sekä huomioimaan virheiden mahdollisuudet eri vaiheissa ja pyrkinyt välttämään niitä ennakoivasti toimillani. Uusitalo (1991) kirjaa teoksessaan satunnaisvirheen syyksi muun muassa vastaajan erilaisen ymmärryksen kysymyksestä kuin se oli alun perin tarkoitettu (Uusitalo 1991, 84). Tämä on mielestäni tutkimuksessa vältetty, koska kysymykset ovat hyvin yksiselitteisiä ja muuttujien vastausvaihtoehdot ovat kirjattu sanallisesti, eikä esimerkiksi numeroin Likert-asteikolla. Vallin (2010) mukaan perusta tutkimuksen onnistumiselle onkin kysymysten tarkassa laatimisessa sekä muotoilemisessa. Lomakkeen pyrin pitämään mahdollisimman tiiviinä ja helppolukuisena, jotta vastaamiseen keskittyminen olisi parasta mahdollista. (Vallin 2010, 104–106) Vastaajien erilaiset lähtökohdat ja moninaisuuden kunnioittaminen tuli tutkimuksessani ilmi esimerkiksi sukupuolta tiedustellessa. Vastausvaihtoehto ”muu” keräsi iloisia kommentteja vaihtoehtojen laajuudesta. Vastaajien nuori ikä ja mahdollinen kokemattomuus tutkimukseen vastaamisessa näkyi muutamassa lomakkeessa, sillä esimerkiksi vanhempien koulutustaustaa tiedustellessa oli rästetty kaikki sopivat vaihtoehdot eikä vain korkeinta koulutusastetta.

Validiteetti, eli mittarin kyky mitata haluttua asiaa, toteutui edellä mainittujen selkeiden aihealueiden ja kysymyksenasettelujen ansiosta. Sisällön validiteetti on käsitteellinen tai teoreettinen mittauksen ominaisuus laskelmallisen mittauksen sijaan. Sisällön validiteettia tarkastellessa pohditaan, ovatko mittarin tai tutkimuksen käsitteet teorian

mukaiset ja oikein operationalisoidut sekä ovatko käsitteet riittävän kattavia kyseisen ilmiön kannalta (Metsämuuronen 2009, 126). Näillä pyrkimyksillä olen tavoitellut mittarin avulla ja selkeiden kysymysten kautta purkamaan ihmistieteellistä keskustelua siitä, ettei todellisuutta voisi tutkia yksittäisten muuttujien avulla. (Metsämuuronen 2004, 13). Oleellisena pidän myös muuttujan muotoilua, jossa kokemus on keskiössä koulutustaustan tai tulotason sijaan. Näin koen esimerkiksi koulutuksen kautta tulevien yhteiskunnallisten stereotyyppien jonkin asteisen purun mahdollisena, sillä koulutustaso ei aina takaa vastaavia työtehtäviä.

Validiteetin kohdalla avasin käsitteiden kattavuutta ja sopivuutta tutkimukseeni, mutta tärkeänä pidän myös pohdintaa siitä, miten tutkittavat ovat tulkinneet käsitteet? Tutkimuksessani halusin selvittää hakijoiden yhteiskunnallista perhetaustaa sekä luokanopettajaopintoihin sisältyvää tietotaitoa omaehtoisen harrastuneisuuden kautta. Yhteiskunnallisen aseman valitsin lapsuuden perhetaustan kuvantamiseen, sillä se sisältää monipuolisesti Bourdieun teorian mukaista pääomaa, joka heijastuu taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Kokemuksen ohella tiedusteltiin vanhempien koulutustaustaa, joka oli pitkälti linjassa vanhempien nykyisten ammattien kanssa. Muutamia poikkeuksia oli myös havaittavissa, sillä ilmoitetut työtehtävät eivät välttämättä vastanneet koulutusta tai hakijan vanhempi oli työtön. En kuitenkaan ottanut koulutustaustan ja nykyisen ammatin vertailua tutkimukseni keskiöön, sillä hakijoilta tiedusteltiin lapsuuden kokemusta, joka ei välttämättä ole absoluuttisesti linjassa koulutustaustaan liitetyn yhteiskunnallisen aseman kanssa. Lisäksi vanhempi on voinut kouluttautua lähivuosina sekä saada uuden tai menettää vanhan työpaikan, joten pyrkijän vastaama vanhemman koulutus tai ammatti voi edustaa nykyistä tilannetta, joka voi erota paljonkin lapsuudessa syntyneestä luokkakokemuksesta.

Käsitteen tulkinnan lisäksi merkityksellisenä pidän pohdintoja siitä, miten nyky-yhteiskunnan toimijat tunnistavat eri yhteiskuntaluokkia sekä miten he osaavat sijoittaa itsensä eri luokkiin. Mielenkiintoista oli, ettei kukaan vastaajista kokenut kuuluneensa eliittiin, vaikka vanhemmat olivat hyvin korkeissa asemissa tai viroissa. Pohdin, voisiko taustalla olla jonkin asteinen suomalainen nöyryys ja vaatimattomuuden tavoittelu. Myös edellä mainittu aseman muutos tai eliitti sanaan liittyvä elitistinen lataus voi tuntua vieraalta. Tärkeä näkökulma yhteiskuntaluokkakokemusmuuttujassa on lisäksi hakijan ikä sekä lapsuutta koskevat muistot. Kuinka hyvin hakija pystyy erittelemään lapsuuden yhteiskuntaluokka-asemaansa tutkimuksessa, jos hän ei ole sitä aiemmin pohtinut?

Kuinka hyvin lapsuuden ikävuosien muistot palautuvat aikuisiällä asiaa tiedusteltaessa vai pohjaako pyrkijä vastauksensa esimerkiksi vain vanhempien koulutustaustaan tai myöhempiin nuoruusvuosiin? Nämä asiat jäävät pyrkijöistä valitettavasti pimentoon, mutta olisi mielenkiintoinen asia tutkia.

Yhteiskuntaluokkakäsitteen haasteellisuuden ohella pohdin myös harrastusmuuttujien mittaustavan mielekkyyttä. Tutkimuskeskustelussa onkin kiistelty siitä, onko kulttuurin kulutuksen eli välillisesti kulttuuripääomaa koskevan tarkastelun kohteena makumieltymykset vai osallistuminen. Tutkimuksessa käytettyä osallistumisaktiivisuuden valitsemista tukee ajatus osallisuuden objektiivisemmasta luonteesta sekä helpommasta mitattavuudesta. Tapahtumissa tai harrastuksissa käyminen on paikkaan tai tilaan sidottua ja näin ollen konkreettisempaa sosiaalista toimintaa kuin makumieltymyksen omaaminen. Silti myös osallistumisaktiivisuuteen liittyy tutkimuksen kannalta hankalia seikkoja luotettavuuden sekä tarkkuuden kannalta, sillä vastausvalintoihin vaikuttaa vastaajan muisti sekä tulkinnat ja luokittelut eri vaihtoehtojen välillä. Makumieltymyksen ja osallistumisen ohella tutkimuskentällä on hyödynnetty lisäksi kulttuurillisen tietämyksen ulottuvuutta. Bourdieun mukaan nimenomaan tietämys voidaan ajatella pääomaresurssina, jonka avulla saadaan hyötyjä tai toisaalta puutteen takia kokea haittaa. Osallistuminen valikoitui kuitenkin tutkimuksen kyselylomakkeen muuttujaksi helpoimman mittaustavan vuoksi. (Purhonen ym. 2014, 251)

Tutkimuksessa on noudatettu ihmistieteiden ohjeistusta kolmesta eettisestä periaatteesta. Ensimmäinen periaate, tutkittavien itsemääräämisoikeus, on toteutunut pääsykoetilanteessa, jossa pyrkijät ovat täyttäneet kyselylomakkeen. Heille on informoitu vuonna 2011, että kyselylomake kerätään pyrkimisen yhteydessä Tampereen yliopiston toteuttamana ja että tietoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa. Vuonna 2016 tutkimustiedot kerättiin osaksi tätä pro gradu -tutkimusta. Vastaajien henkistä ja fyysistä vahingoittamista olen pyrkinyt välttämään avoimella ja leimaamattomalla kirjoitustyyllillä. Kolmas periaate, vastaajien yksityisyyden kunnioittaminen, on huomioitu lomakkeen keräämisvaiheessa, lomakkeiden säilyttämisessä sekä tutkimuksen raportoinnissa. Vastaajien yksityisyyttä on kunnioitettu lisäksi vastausvaihtoehdolla ”en tiedä tai en halua vastata”, jolloin he ovat voineet osaltaan määrittää luovuttamiaan tutkimustietoja. Lisäksi tutkijana olen kunnioittanut tutkittavia enkä ole tarkastellut tietoja kuin tutkimuksellisesta näkökulmasta. Tutkittavat käyvät

samaa koulutusta kuin minä, mutta ovat aloittaneet opintonsa kaksi vuotta aiemmin tai kolme vuotta myöhemmin. Nuoremmat opiskelijat eivät ole minulle nimeltä tuttuja, joten olen voinut tarkastella havaintoyksikköjen tutkimustietoja neutraalilla tavalla liittämättä nimiä kasvoihin. (Kuula 2013, 61–65) Vuoden 2011 aineistoa olen pyrkinyt lukemaan neutraalisti, enkä tietoisesti ole yhdistellyt tuntemiani henkilöitä vanhempien ammatteihin tai koulutustaustoihin.

Pääsykoetilanteessa täytettyjen tietojen luotettavuus on lisäksi ollut pohdintojeni alla läpi tutkimuksen. Jussilan (1976) mukaan vastaajat saattavat kirjata pääsykoetilanteessa vääristeltyä tietoa antaakseen enemmän hyväksyttävän kuuloisia vastauksia ja motiiveja alalle hakeutumisesta (Jussila 1976, 9). Tutkimuksessa en havainnut kyseistä ilmiötä, sillä kyselylomaketta oli pyrkijöiden toimesta täytetty kaikkia vaihtoehtoja hyödyntäen eivätkä vastaukset painottuneet opettajan ammattiin liitettyjen ihanteiden mukaisesti.

6.3 Jatkotutkimuskysymykset

Tutkimuksen rajaaminen oli haastavaa, joka toisaalta paljastaa myös sen, että tutkittavia ilmiöitä aiheen ympäriltä löytyy paljon. Oma tutkimukseni tarkastelee ketkä pyrkivät yliopiston luokanopettajakoulutukseen ja ketkä heistä pääsevät sisään. Pohdinta osuudessa avasin myös ajatuksia siitä, että opettajamassa on hyvin keskiluokkaistunut ja tietyn maun omaavaa. Voiko tämä olla haitallista heterogeenisen oppilasmassan näkökulmasta? Mielestäni olisikin erittäin mielenkiintoista tutkia habituksen välittymistä oppilaille opetustilanteissa ja sitä, miten eri lähtökohdista tulevat oppilaat pystyvät prosessoimaan opetustilanteissa välittyvää informaatiota. Havainnoimalla luokkaopetusta voisi mahdollisesti kielen tai käytänteiden avulla pyrkiä tekemään näkyväksi opettajan tekemiä valintoja ja tapoja, sekä pohtia näiden merkityksiä niin erilaisten oppijoiden kuin erilaisista taustoista tulevien oppilaiden kannalta.

Toinen tutkimuksen aikana herännyt pohdinta liittyy lasten vaikutusympäristöihin ja etenkin perheen, koulun ja vertaisryhmän vaikutusten osuuksiin esimerkiksi harrastuksiin ja koulutukseen suuntautumisessa. Onko perheellä kuinka vahva monopoliasema habituksen siirtymisessä ja kuinka pitkään vaikutuspiiri kestää? Kuinka vahvasti kotoa omaksuttu ajatusmaailma vaikuttaa tiedostamatta esimerkiksi tyyli- ja

koulutusvalintoihin vai voiko niistä pyrkiä tietoisesti pois? Tutkijoiden mukaan merkittävä, mutta jokseenkin huonosti tiedostettu, tekijä koulutusvalintojen taustalla on perheen yleinen asennoituminen koulutukseen ja koulutusuralla etenemisen arvostukseen (Silvennoinen ym. 2015, 328). Voisiko perheen asenteisiin vaikuttaa niin, että lapsille syntyisi luokasta riippumatta koulumyönteinen mielikuva? Ilmiö on mielenkiintoinen ja tarkkarajaisten tutkimusmenetelmien osoittaminen tiedostetun ja tiedostamattoman kasvatuksen ja habituksen omaksuminen välillä tuntuu valtavalla kentältä, jota tulisi avata syvällisemmin. Bourdieun ajatuksia on jo sovellettu suomalaiseen tutkimukseen muun muassa Suomalainen maku teoksessa, jossa habituksen tutkimukseen on käytetty moniulotteista korrespondensianalyysia, jonka kautta voisi varmasti ammentaa tietoa myös pohtimiini kysymyksiin. (Purhonen ym. 2014, 12)

LÄHTEET

- Alamettälä, A. 2016. Ovatko vanhempasikin opettajia? – Yhteiskuntaluokan ja sukupuolen välinen yhteys opettajan ammatissa arvostettuihin ominaisuuksiin. Kandidaatin tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Alapuro, R. 2006. Miten Bourdieu tuli Suomeen. Teoksessa S. Purhonen & J. P. Roos (toim.): Bourdieu ja minä: Näkökulmia Pierre Bourdieun sosiologiaan. Tampere: Vastapaino, 55–69.
- Antikainen, A. & Risto, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Bourdieu, P. 1973. Cultural Reproduction and Social Reproduction. Teoksessa R. Brown (toim.) Knowledge, Education and Cultural Change. Papers in the Sociology of Education. London: Tavistock Publications, s. 71–112.
- Bourdieu, P. 1984. Distinction. A social critique of the judgement of taste. London: Routledge.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, s. 241–258.
- Bourdieu, P. 1987. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1988. Vastauksia eräisiin vastaväitteisiin. Tiede & Edistys 13:1, s. 42–51.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P & Wacquant, L. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan: Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Grönros, E., Haapanen, M., Heinonen, T. R., Joki, L., Nuutinen, L. & Vilkamaa-Viitala, M. 2006. Kielitoimiston sanakirja: 3. osa, S-Ö. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Herr, K. & Anderson, G. 2003. Violent youth or violent schools? A critical incident analysis of symbolic violence. International Journal of Leadership in Education, 6(4), 415–433.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2012. Tilastolliset menetelmät. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittele mattomuuden ylistystä? ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Teoksessa Kasvatus 1/2004. 35. vuosikerta, 55–65.

- Iisalo, T. 1991. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Otava.
- Jolkkonen, A. 1995. Tasa-arvosta yrittäjämäärään – Hyvinvointivaltion murros ja muuttuva korkeakoulupoliittinen retoriikka. Kasvatus 3/1995, 224–233.
- Judt, T. & Stenman, P. 2011. Huonosti käy maan: Tutkielma nykyisestä surkeudestamme. Helsinki: Like.
- Kekkonen, J. 2016. Professori: Koulutuksellinen tasa-arvo murenemassa. OAJ verkkojulkaisu.
http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408913780989&page_name=Professori+koulutuksellinen+tasa-arvo+murenemassa Viitattu 16.11.2017
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto.
- Kolkka, M. & Karjalainen, A. 2013. Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu, 50–67
- Kosunen, S. 2013. ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: Siis Suomen eliitti” – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. Teoksessa T. Asunmaa & J. Vainionpää (toim.) Samalta viivalta 7. PS-kustannus, 93–116.
- Kuikka, M. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.
- Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 3. painos, julkaistu alun perin 2006. Tampere: Vastapaino.
- KvantiMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 1.11.2017
- Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei?: Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Leskinen, H. & Soronen, H. 2006. Sosiaaliset distinktiot – Bourdieun makuteoria. Referaatti. Tampereen teknillinen yliopisto.
http://www.cs.tut.fi/~ihtesem/s2006/teoriat/esitykset/Raportti_Leskinen_Soronen_141106.pdf Viitattu 17.7.2017
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2004. Pienten aineistojen analyysi: Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos (4. laitos.). Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2010. Pienten aineistojen tilastollinen testaaminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uudistettu. ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus.

Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura 1999.

Nevala, A. 2006. Tasa-arvo etenee hitaasti? Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tausta 2000-luvun alun Suomessa. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkeliko-kokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 309–324.

Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67040/AnnalesC309Nori.pdf?sequence=1>

Viitattu 20.1.2017

Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Keuruu: Otava

Nurmi, V. 1981. Maamme koulutusjärjestelmä. 3. painos, julkaistu alun perin 1972. Porvoo: WSOY.

Nussbaum, M. 2011. Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä? Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

OECD. 2007. No More Failures. Ten Steps to Equity in Education. Education and Training Policy. Paris: OECD Publishing.

Ojala, S. 2017. Kulttuuripääoman ja taustatekijöiden yhteydet luokanopettajakoulutukseen valikoitumiseen. Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti,

<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2009/2603/koulutusbisnes.html>

Viitattu 13.12.2015

Opetus ja kulttuuriministeriö, 2016. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa.

<http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm37.pdf?lang=fi>

Viitattu 10.5.2017

Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017. Gaudeamus igitur - ylioppilastutkinnon

kehittäminen. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79746/OKM16_2017.pdf Viitattu 10.5.2017

Pahkinen, E. 2012. Kyselytutkimusten otantamenetelmät ja aineistoanalyysi. Jyväskylä: JULPU, Jyväskylä University Library Publishing Unit.

Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K., & Toikka, A. 2014. Suomalainen maku: Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen. Helsinki: Gaudeamus.

Pyykkönen, T. & Pajunen, A. 2012. Toimihenkilöiden määrä kaksinkertaistunut 40 vuodessa. Tilastokeskuksen verkkoartikkeli. http://www.stat.fi/tup/vl2010/art_2012-09-11_001.html Viitattu 17.10.2017

Riikonen, E. 2013. Työ ja elinvoima. Eli miksi harrastukset, leikki ja taide ovat siirtymässä työn ja hyvinvointiajattelun ytimeen? Helsinki: Osuuskunta Toivo.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.

Roos, J. P. 1985. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Esipuhe teoksessa P. Bourdieu: Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino, 7-28.

Roos, J. P. 2013. Taistelusta yhteistoimintaan – Pierre Bourdieu hyvinvointivaltion puolustajana. Teoksessa J. Saari, S. Taipale, S. Kainulainen, R. Julkunen. & M. Mäntysaari (toim.) Hyvinvointivaltion moderneja klassikoita. Helsinki: Diakoniamattikorkeakoulu, 135–149.

Räihä, P. & Mankki, V. 2017. Valintakoeuudistus lisää uupumusta ja eriarvoisuutta lukioissa. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/paivanlehti/18102017/art-2000005412493.html> Viitattu 25.10.2017

Sadeniemi, M. 2002. Nykysuomen sanakirja: Ensimmäinen osa, A - I (15. p., näköisp.). Porvoo: WSOY.

Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina: ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.

Salmi, M. Lammi-Taskula, J. & Sauli, H. 2014. Lapsiperheiden toimeentulo. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 82–104.

Siisiäinen, M. 2005. Pääoman lajien muuntumissäännöt. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva, 89–102.

Silvennoinen, H. Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden koulutusvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 325–370

Skeggs, B. 2014. Elävä luokka. Suom. Lahikainen, L. & Jakonen, M. Tampere: Vastapaino.

Sokka, S., Kangas, A., Itkonen, H., Matilainen, P., & Räisänen, P. 2014. Hyvinvointia myös kulttuuri- ja liikuntapalveluista. Kunnallissalan kehittämissäätiön Tutkimusjulkaisu-sarjan julkaisu nro, 77.

Tampereen kaupunki. Verkkosivut. <https://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/tapahtumat.html.stx> Viitattu 1.11.2017

Tampereen yliopisto 2015–2016: Opinto-oppaat.

Tervo, J. 1993. Hapuilua ja Hallintaa. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis. A: 387

Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-Kustannus, 103–127.

Viestintätoimisto Cre8. 2017. OKM:n opiskelijavalintauudistus johtaa ongelmiin. http://cre8.fi/wp-content/uploads/2017/02/Raportti_Pattajille.pdf Viitattu 10.5.2017

Väljörvi, J. 2002. Pisa-tutkimus koulutuksen arvioinnissa. Teoksessa Väljörvi, J & Linnakylä, P. Tulevaisuuden osaajat. Pisa 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 1–8.

LIITEET

LIITE 1. Kyselylomake (Alkuperäinen lomake on sähköinen)

Kysely soveltuvuuskokeeseen kutsutuille

Onnea pääsystäsi valintakokeen toiseen vaiheeseen. Tämä kysely on täysin irrallinen valintaprosessista ja mitkään sen osioista eivät vaikuta meneillään olevien tai tulevien valintojen tuloksiin tai hakijan suoriutumiseen. Hakijoiden taustoja ja motiiveja koskeva tutkimus on tärkeä osa valintaprosessin ja opettajankoulutuksen kehittämistä. Panoksesi vastaajana on tutkimuksen onnistumisen ja tulosten luotettavuuden kannalta keskeinen. Lomakkeen täyttämiseen kuluu aikaa noin 20 minuuttia.

Tunnistautuminen

Kirjoita tähän tunnistekoodisi infotilaisuudessa jaetusta lomakkeesta _____

Henkilötiedot

1. Sukupuoli nainen/mies
2. Ikä 20 tai alle / 21–24 / 25–32 / 33 tai yli
3. Asevelvollisuus tai vapaaehtoinen asepalvelus: Suoritettu / Ei suoritettu
4. Äidinkieli: Suomi / Ruotsi / jokin muu
5. Asuinmaakunta: Uusimaa / Itä-Uusimaa / Varsinais-Suomi / Satakunta / Kanta-Häme / Pirkanmaa / Päijät-Häme / Kymenlaakso / Etelä-Karjala / Etelä-Savo / Pohjois-Savo / Pohjois-Karjala / Keski-Suomi / Etelä-Pohjanmaa / Pohjanmaa / Keski-Pohjanmaa / Pohjois-Pohjanmaa / Kainuu / Lappi

Perhetausta

6. Mikä on äitisi ammatillinen koulutustaso?

Ei ammatillista koulutusta / Ammattikoulu tai ammattikurssi / Opistotason koulutus / Korkeakoulututkinto / Muu / En tiedä

7. Mikä on tai oli äitisi ammatti?

8. Mikä on isäsi ammatillinen koulutustaso?

Ei ammatillista koulutusta / Ammattikoulu tai ammattikurssi / Opistotason koulutus / Korkeakoulututkinto / Muu / En tiedä

9. Mikä on tai oli isäsi ammatti?

10. Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?

Alaluokka / Työväestö / Alempi keskiluokka / Ylempi keskiluokka / Eliitti / En osaa tai halua kertoa

Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen

Kerran viikossa tai useammin / 1–2 kertaa kuukaudessa / 3–6 kertaa kuukaudessa / kerran vuoden

aikana / en kertaakaan

11. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana käynyt elokuvissa?

12. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana käynyt museossa tai taidenäyttelyssä?

13. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana käynyt teatterissa?
14. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana käynyt urheilutapahtumassa?
15. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana lukenut romaanin?
16. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana keskustellut kulttuurista?
17. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana keskustellut politiikasta tai yhteiskunnasta?
18. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana liikkunut luonnossa?
19. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana osallistunut yhdistystoimintaan?
20. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana osallistunut vapaaehtoistyöhön?

Aiemmat opinnot

21. Ylioppilastutkinnon tai vastaavan suoritusvuosi

2011 / 2010 / 2009 / 2008 / 2007 / 2006 / 2005 / 2004 tai aiemmin / Ei yo-tutkintoa

22. Kuinka monessa vuodessa suorittit lukion?

Alle kolmessa / Kolmessa / Neljässä tai useammassa / En ole suorittanut yo-tutkintoa

23. Suoritin lukio-opintoni

Normaalissa lukiossa ilman erityispainotuksissa / Musiikkipainotteisessa lukiossa/ Urheilulukiossa / Ilmaisupainotteisessa lukiossa / Kuvataidepainotteisessa lukiossa/ Matemaattis-luonnontieteellisesti painottuneessa lukiossa / Minulla on muu vastaavan tasoinen kolmevuotinen tutkinto / En ole suorittanut lukiota

24. Merkitse ylioppilastodistuksestasi arvosanat lukumäärittäin alla olevaan taulukkoon:

Laudatur	(L)	_____
Eximia cum laude approbatur	(E)	_____
Magna cum laude approbatur	(M)	_____
Cum laude approbatur	(C)	_____
Lubenter approbatur	(B)	_____
Approbatur	(A)	_____

25. Onko sinulla jokin aiemmin suoritettu tutkinto? (muu kuin ylioppilastutkinto)

Kyllä, mikä tai mitkä?

26. Onko sinulla tällä hetkellä opiskelupaikka jossain toisessa oppilaitoksessa?

Kyllä, missä?

27. Kuinka paljon arvioit sinulla olevan valmiina kasvatustieteen maisterin tutkintoon hyväksyt-täviä opintoja?

ei lainkaan/ alle 10 op / 11–25 op / 26–60 op / 60 op tai yli

Työkokemus

28. Millaista työkokemusta sinulla on? Mainitse työtehtävä sekä sen kesto kuukausina

Viimeisin

Toiseksi viimeisin

Kolmanneksi viimeisin

Opettajankoulutukseen hakeutuminen

29. Miksi haet juuri Tampereen yliopiston opettajankoulutukseen Hämeenlinnaan? Numeroi kolme vaihtoehtoa tärkeysjärjestyksessä: 1 = kaikkein tärkein, 2 = toiseksi tärkein, 3 = kolmanneksi tärkein.

- a. Koulutus sijaitsee kotipaikkakunnallani tai sen läheisyydessä
- b. Haluan muuttaa pois kotipaikkakunnaltani
- c. Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksella on hyvä maine
- d. Koulutus tarjoaa monia suuntautumisvaihtoehtoja (esim. sivuaineet)
- e. Minulle on suositeltu Hämeenlinnan opettajankoulutusta
- f. Koulutus Hämeenlinnassa on sisällöltään mielenkiintoista
- g. Hämeenlinna tarjoaa hyvät harrastusmahdollisuudet
- h. Hämeenlinnassa on hyvä asuntotilanne
- i. Ystäväni / puolisoni asuu / opiskelee Hämeenlinnassa
- j. Hämeenlinnaan on hyvät kulkuyhteydet

30. Miksi haet luokanopettajakoulutukseen? Numeroi kolme vaihtoehtoa tärkeysjärjestyksessä: 1 = kaikkein tärkein, 2 = toiseksi tärkein, 3 = kolmanneksi tärkein.

- a. Olen ollut pitkään kiinnostunut opettajan työstä
- b. Mielikuvani opettajan työstä on positiivinen
- c. Lukion / työvoimatoimiston ohjaus on vaikuttanut alalle hakeutumiseeni
- d. Tuntemani opiskelijat ovat vaikuttaneet alalle hakeutumiseeni
- e. Vanhempani ovat vaikuttaneet alalle hakeutumiseeni
- f. Alalla on hyvä työllisyystilanne
- g. Alalla on hyvä palkkaus
- h. Uskon, että minulla on hyvät mahdollisuudet päästä opiskelemaan opettajaksi
- i. Luokanopettajakoulutus on jatkoa aiemmalle lastentarhaopettajakoulutukselleni
- j. Olen kiinnostunut tutkimustyötä

k. Opettajan ammatti on yhteiskunnallisesti merkittävä

31. Valitse vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten osaamistasi seuraavilla osa-alueilla
Vahva / Kohtalainen / Heikko

- a. Sosiaalisuus ja yhteistyötaidot
- b. Yhteiskunnallinen ja kulttuurinen vaikuttaminen
- c. Kielellinen tai kirjallinen osaaminen
- d. Taiteellinen osaaminen
- e. Musiikillinen osaaminen
- f. Teknillinen osaaminen
- g. Käytännöllinen osaaminen
- h. Matemaattinen osaaminen
- i. Liikunnallinen osaaminen
- j. Teoreettinen ajattelu

32. Millainen kuva sinulla on itsestäsi matematiikan taitajana?

Minulla ei ole matikkapäätä / Hallitsen perusasiat / Olen aika hyvä matematiikassa /
Minulla ei ole ollut ongelmia matematiikan opiskelussa

33. Mika seuraavista kuvaa suhdettasi äidinkieleen ja kirjallisuuteen?

Äidinkielen opiskelu on tuottanut minulle vaikeuksia / Tunnen kieliopin perusteet ja olen
kohtalainen kirjoittaja / Olen kiinnostunut kielestä ja se näkyy myös äidinkielen
arvosanoissani / Äidinkieli ja kirjallisuus on lempiaineitani

34. Kauanko ajattelet sinulta kuluvan aikaa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen?
(Kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnot yhteensä)

Alle 3 vuotta / 4 vuotta / 5 vuotta / 6 vuotta tai kauemmin

35. Luokanopettajan koulutusohjelmaan sisältyy yleensä 1–2 sivuainekokonaisuutta: laaja aine-
opintotasoinen (60 op) sivuaine tai kaksi perusopintotasoa (25 op) sivuainetta. Laaja sivuaine antaa
kelpoisuuden opettaa kyseistä ainetta myös vuosiluokilla 7–9. Mitä ajattelet tähän liittyen
tulevaisuudestasi?

Tähtään kelpoisuuteen vuosiluokilla 1–6 / Tähtään kelpoisuuteen vuosiluokilla 1–9

36. Mitkä kaksi sivuainetta valitsisit seuraavista vaihtoehdoista?

- a. Esi- ja alkuopetus
- b. Suomen kieli ja kirjallisuus

- c. Didaktinen matematiikka (matematiikkakasvatus)
- d. Erityispedagogiikka
- e. Ympäristötieto
- f. Kuvataide
- g. Teknologiakasvatus
- h. Käsityötieteen perusopinnot
- i. Musiikki
- j. Liikunta
- k. Englantilainen filologia
- l. Jokin yhteiskuntatieteellinen oppiaine (sosiologia, sosiaalipsykologia, sosiaalipolitiikka ym.)
- m. Jokin muu yliopistollinen oppiaine

37. Mikä opettajankoulutusyksikkö oli ensisijainen hakukohteesi?

Hämeenlinna / Helsinki / Joensuu / Jyväskylä / Kajaani / Oulu / Rauma / Rovaniemi /
Savonlinna / Turku

38. Jos et nyt saa opiskelupaikkaa, aiotko pyrkiä uudelleen?

Kyllä / En

39. Jos vastasit edelliseen kysymykseen en, perustele lyhyesti

Taide- ja taitoaineiden opinnot koulussa

40. Olen opiskellut peruskoulussa seuraavia taide- ja taitoaineita 7.luokalle saakka.

- a. Liikunta
- b. Kuvataide
- c. Musiikki
- d. Käsityö: tekninen työ
- e. Käsityö: tekstiilityö

41. Olen opiskellut peruskoulussa seuraavia taide- ja taitoaineita 8. ja / tai 9. luokalla valinnaisina aineina

- a. Liikunta
- b. Kuvataide
- c. Musiikki

- d. Käsityö: tekninen työ
- e. Käsityö: tekstiilityö
- f. En ole opiskellut yllä mainittuja aineita valinnaisaineina

42. Olen opiskellut lukiossa pakolliset opinnot seuraavista taide- ja taitoaineista

- a. Liikunta
- b. Kuvataide
- c. Musiikkia

43. Olen opiskellut jotain muuta lukion pakollista taide- ja taitoainetta, mitä oppiainetta?

44. Olen opiskellut lukiossa seuraavien taito- ja taideaineiden syventäviä kursseja? Kurssien lukumäärä

- a. Liikunta
- b. Kuvataide
- c. Musiikki
- d. Käsityö: tekninen työ
- e. Käsityö: tekstiilityö

45. En ole suorittanut lukiodiplomia

46. Olen suorittanut lukiodiplomin seuraavissa oppiaineissa

- a. Käsityö: tekninen työ
- b. Käsityö: tekstiilityö
- c. Liikunta
- d. Kuvataide
- e. Musiikki
- f. teatteri

47. Jokin muu oppiaine, mikä?

Harrastuneisuus

48. Olen osallistunut taiteen perusopetukseen

- a. Kuvataidekoulussa
- b. Käsityökoulussa
- c. Sirkuskoulussa

- d. Musiikkikoulussa
- e. Tanssikoulussa
- f. Sanataidekoulussa
- g. Teatteriharrastuksen piirissä

49. Jossain muualla, missä?

50. Harrastatko tai oletko harrastanut liikuntaa?

En harrasta liikuntaa / Harrastan aktiivisesti / Olen harrastanut mutta en tällä hetkellä aktiivisesti

51. Kuinka usein harrastat liikuntaa viikossa keskimäärin?

Harvemmin kuin kerran / Noin kerran / 2–3 kertaa / Useammin kuin kolme kertaa

52. Mikä seuraavista kuvaa parhaiten liikuntaharrastustasi?

En ole juurikaan kiinnostunut liikunnasta tai minulla ei ole siihen aikaa / Harrastan liikuntaa omatoimisesti ja huvikseni / Osallistun ohjattuun toimintaan (esim. tanssi, aerobic, joukkueurheilu) / Noudatan tavoitteellista harjoitusohjelmaa joko yksilö- tai joukkuelajissa.

53. Merkitse tähän laji tai lajit, joissa kilpailet tai olet kilpaillut vähintään kansallisella tasolla

54. Montako vuotta liikunta harrastuksesi on kestänyt?

55. Harrastatko tai oletko harrastanut musiikkia?

En harrasta musiikkia / Harrastan aktiivisesti / Olen harrastanut mutta en tällä hetkellä aktiivisesti

56. Harrastan tai olen harrastanut musiikkia (voit valita myös useamman vaihtoehdon)

- a. Vapaamuotoisesti ilman ohjausta yksin, bändissä tai kuorossa
- b. Yksityisoppilaana tai johdetusti kuoron tai orkesterin jäsenenä
- c. Musiikkiopiskelussa
- d. Musiikkiopistossa tai konservatoriossa

57. Olen esiintynyt julkisesti soittajana tai laulajana

- a. Sooloesiintyjänä yksin tai säestettynä
- b. Yhdessä oman bändin tai vastaavan kanssa
- c. Yhdessä johdetun kuoron tai orkesterin kanssa
- d. Säestäjänä

58. Montako vuotta musiikkiharrastuksesi on kestänyt?

59. Harrastatko tai oletko harrastanut kuvataidetta?

En harrasta musiikkia / Harrastan aktiivisesti / Olen harrastanut mutta en tällä hetkellä aktiivisesti

60. Harrastan tai olen harrastanut kuvataidetta (Voit valita useamman useamman vaihtoehdon)

- a. Kuvataidekoulussa
- b. Harrastuspiirissä tai kerhossa
- c. Kansalais- tai työväenopistossa
- d. Kokeneen tekijän ohjaamana
- e. Itsenäisesti

61. Montako vuotta kuvataideharrastuksesi on kestänyt?

62. Harrastatko tai oletko harrastanut käsitöitä?

En harrasta musiikkia / Harrastan aktiivisesti / Olen harrastanut mutta en tällä hetkellä aktiivisesti

- a. Käsityökoulussa
- b. Harrastuspiirissä tai kerhossa
- c. Kansalais- tai työväenopistossa
- d. Kokeneemman tekijän ohjaamana
- e. Itsenäisesti

63. Montako vuotta käsityöharrastuksesi on kestänyt?

64. Harrastako tai oletko harrastanut kirjoittamista tai draamaa?

En harrasta musiikkia / Harrastan aktiivisesti / Olen harrastanut mutta en tällä hetkellä aktiivisesti

65. Harrastan tai olen harrastanut kirjoittamista tai draamaa? (Voit valita myös useamman vaihtoehdon)

- a. Kirjoittajakoulussa
- b. Harrastuspiirissä tai kerhossa
- c. Kansalais- tai työväenopistossa
- d. Kokeneemman tekijän ohjaamana
- e. Itsenäisesti

66. Montako vuotta kirjoitus- tai draamaharrastuksesi on kestänyt?

Henkilökohtaiset perustelut

67. Perustele korkeintaan kymmenellä virkkeellä, miksi sinusta tulisi hyvä opettaja.

Liite 2. Vuoden 2016 kyselylomake

Tampereella 25.5.2016

Tutkimuspyyntö

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustiedettä ja teen Pro gradu-tutkimusta luokanopettajaopiskelijoiksi pyrkivien perhetaustasta. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, onko perheen sosioekonomisella asemalla yhteys lapsen kulttuuriseen pääomaan eli onko perheen taloudellisilla resursseilla merkitystä lapsen harrastuneisuuteen. Kulttuurisen pääoman mittareina toimivat jo vuonna 2011 pyrkijöiltä tiedustellut harrastusmuuttajat liikunnasta, kulttuurivierailuista, musiikista, kuvataiteesta ja käsitöistä, jotka sisältyvät luokanopettajaksi opiskelevien opetettavien aineiden ns. monialaisiin opintoihin.

Toinen tutkimuskysymys pyrkii selvittämään nais- ja miespyrkijöiden eroja kulttuurisessa pääomassa. Tutkimuksen taustalla on niin tutkijan kuin koulutusyksikönkin halu selvittää opiskelijoiden tasa-arvoisia mahdollisuuksia saavuttaa opiskelupaikka luokanopettajakoulutuksessa. Toisin kuin yleensä, tässä tutkimuksessa kerätään tutkittavien nimet, jotta voidaan verrata sisään päässeiden ja opiskelupaikkaa ilman jääneiden perhetaustojen, sukupuolen sekä harrastuneisuuden välistä yhteyttä. Tutkimustuloksia lisäksi on tarkoitus verrata vuoden 2011 hakijoihin ja tarkastella mahdollisia muutoksia hakijoiden perhetaustassa ja harrastuneisuudessa.

Tutkimuksessa noudatetaan hyvän tutkimusperinteen mukaista tutkittavien anonymiteetin suojaa eli tutkittavien nimet eivät tule julki tutkimuksessa eikä tutkimustietoja raportoida niin, että yksittäisen vastaajan vastaukset olisivat tunnistettavissa. Nimet tarvitaan ainoastaan siksi, että tutkijan on mahdollista muodostaa ryhmät sisään päässeiden ja opiskelupaikkaa ilman jääneiden välillä ja testata muodostuneiden ryhmien kirjaamia ominaisuuksien välisiä yhteyksiä.

Tutkimuslomakkeen saa visuaalisen tehtävän palautuksen jälkeen ja lomake tulee palauttaa toiminnallisen ryhmätehtävän yhteydessä ohjaajille.

Kiitos osallistumisesta.

Kasvatustieteen kandidaatti

Anni Alamettälä

Tutkimuskysely

Taustatiedot

Nimi _____

Sukupuoli () nainen () mies () muu

Ikä

() 20 vuotta tai alle

() 21-24-vuotta

() 25-32-vuotta

☐ 33 vuotta tai yli

Äidinkieli

☐ suomi

☐ jokin muu, mikä? _____

Asuinmaakunta

☐ Ahvenanmaan maakunta

☐ Etelä-Karjala

☐ Etelä-Pohjanmaa

☐ Etelä-Savo

☐ Kainuu

☐ Kanta-Häme

☐ Keski-Pohjanmaa

☐ Keski-Suomi

☐ Kymenlaakso

☐ Lappi

☐ Päijät-Häme

☐ Pirkanmaa

☐ Pohjanmaa

☐ Pohjois-Karjala

☐ Pohjois-Pohjanmaa

☐ Pohjois-Pohjanmaa

☐ Satakunta

☐ Uusimaa

☐ Varsinais-Suomi

Vanhempien koulutustaso

Mikä on äitisi ammatillinen koulutustaso?

☐ peruskoulutus ☐ opistotason koulutusta ☐ toisen asteen koulutus ☐ alempi korkeakoulututkinto ☐ ylempi korkeakoulututkinto ☐ muu ☐ en tiedä tai en halua vastata

Mikä on tai oli äitisi ammatti?

Mikä on isäsi ammatillinen koulutustaso?

☐ peruskoulutus ☐ opistotason koulutusta ☐ toisen asteen koulutus ☐ alempi korkeakoulututkinto ☐ ylempi korkeakoulututkinto ☐ muu ☐ en tiedä tai en halua vastata

Mikä on tai oli isäsi ammatti?

Mihin yhteiskuntaluokkaan koet kuuluneesi lapsuuden kodissasi?

☐ alaluokka ☐ työväenluokka ☐ alempi keskiluokka ☐ ylempi keskiluokka ☐ eliitti

Harrastuneisuus

Kuinka usein keskustelet poliittisista tai yhteiskunnallisista aiheista vuodessa?

☐ en kertaakaan

☐ kerran vuoden aikana

☐ 3-6 kertaa vuoden aikana

☐ 1-2 kertaa kuukaudessa

☐ kerran viikossa

Kuinka usein vieraillet museoissa tai taidenäyttelyissä vuodessa?

☐ en kertaakaan

☐ kerran vuoden aikana

☐ 3-6 kertaa vuoden aikana

☐ 1-2 kertaa kuukaudessa

☐ kerran viikossa

Harrastatko tai oletko harrastanut liikuntaa?

☐ en harrasta

☐ harrastan aktiivisesti

☐ olen harrastanut, mutta en aktiivisesti tällä hetkellä

() en harrasta

- () harrastan aktiivisesti
() olen harrastanut, mutta en aktiivisesti tällä hetkellä

() en harrasta

- () harrastan aktiivisesti
() olen harrastanut, mutta en aktiivisesti tällä hetkellä

() en harrasta

- () harrastan aktiivisesti
() olen harrastanut, mutta en aktiivisesti tällä hetkellä

Minä opettajana

Kuvaile maksimissaan kymmenellä lauseella miksi olisit hyvä opettaja?

[illegible]

Liite 3. Sukupuolen ja sosiaaliluokan osuudet vuoden 2011 aineistossa

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Sukupuoli * Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	161	100,0%	0	0,0%	161	100,0%

Sukupuoli * Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi? Crosstabulation

			Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?				Total
			Työväestö	Alempi keskiluokka	Ylempi keskiluokka	En osaa tai halua kertoa	
Sukupuoli	nainen	Count	36	41	35	13	125
		% within Sukupuoli	28,8%	32,8%	28,0%	10,4%	100,0%
	mies	Count	5	12	16	3	36
		% within Sukupuoli	13,9%	33,3%	44,4%	8,3%	100,0%
Total		Count	41	53	51	16	161
		% within Sukupuoli	25,5%	32,9%	31,7%	9,9%	100,0%

Liite 4. Sukupuolen ja yhteiskuntaluokan osuudet vuoden 2016 aineistossa

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Sukupuoli * Mihin yhteiskuntaluokkaan koet kuuluneesi lapsuudenkodissasi?	93	94,9%	5	5,1%	98	100,0%

Sukupuoli * Mihin yhteiskuntaluokkaan koet kuuluneesi lapsuudenkodissasi? Crosstabulation

			Mihin yhteiskuntaluokkaan koet kuuluneesi lapsuudenkodissasi?					Total
			Alaluokka	Työväenluokka	Alempi keskiluokka	Ylempi keskiluokka	En osaa tai halua kertoa	
Sukupuoli	Nainen	Count	3	14	38	30	1	86
		% within Sukupuoli	3,5%	16,3%	44,2%	34,9%	1,2%	100,0%
	Mies	Count	0	1	4	1	1	7
		% within Sukupuoli	0,0%	14,3%	57,1%	14,3%	14,3%	100,0%
Total		Count	3	15	42	31	2	93
		% within Sukupuoli	3,2%	16,1%	45,2%	33,3%	2,2%	100,0%

Liite 5. Vuoden 2011 aineisto – ristiintaulukointi opiskelupaikan saamisesta ja sosiaaliluokkakokemuksesta

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
valintatulos yhdistelty * Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	145	90,1%	16	9,9%	161	100,0%

valintatulos yhdistelty * Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi? Crosstabulation

			Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?			Total
			Työväestö	Alempi keskiluokka	Ylempi keskiluokka	
valintatulos yhdistelty	1,00	Count	37	37	37	111
		% within valintatulos yhdistelty	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	2,00	Count	4	16	14	34
		% within valintatulos yhdistelty	11,8%	47,1%	41,2%	100,0%
Total		Count	41	53	51	145
		% within valintatulos yhdistelty	28,3%	36,6%	35,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6,079 ^a	2	,048
Likelihood Ratio	6,865	2	,032
Linear-by-Linear Association	3,551	1	,060
N of Valid Cases	145		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,61.

Liite 6. Vuoden 2016 aineisto – ristiintaulukointi opiskelupaikan saamisesta ja yhteiskuntaluokkakokemuksesta

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Hyväksytty Tampereelle luokanopettajakoulutukseen 2016 * Mihin yhteiskuntaluokkaan koet kuuluneesi lapsuudenkodissasi?	84	85,7%	14	14,3%	98	100,0%

Hyväksytty Tampereelle luokanopettajakoulutukseen 2016 * Mihin yhteiskuntaluokkaan koet kuuluneesi lapsuudenkodissasi? Crosstabulation

			Mihin yhteiskuntaluokkaan koet kuuluneesi lapsuudenkodissasi?				Total
			Alaluokka	Työväenluokka	Alempi keskiluokka	Ylempi keskiluokka	
Hyväksytty Tampereelle luokanopettajakoulutukseen 2016	Ei	Count	2	9	28	17	56
	Hyväksytty	% within Hyväksytty luokanopettajakoulutukseen 2016	3,6%	16,1%	50,0%	30,4%	100,0%

Hyväksytty	Count	1	4	13	10	28
y	% within Hyväksytty Tampereelle luokanopettajakoulut ukseen 2016	3,6%	14,3%	46,4%	35,7%	100, 0%
Total	Count	3	13	41	27	84
	% within Hyväksytty Tampereelle luokanopettajakoulut ukseen 2016	3,6%	15,5%	48,8%	32,1%	100, 0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	,254 ^a	3	,968
Likelihood Ratio	,252	3	,969
Linear-by-Linear Association	,154	1	,694
N of Valid Cases	84		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Liite 7. Vuosi 2011 – sosiaaliluokan yhteys poliittiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi? * keskustellut politiikasta tai yhteiskunnasta?:	145	90,1%	16	9,9%	161	100,0%

Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi? * keskustellut politiikasta tai yhteiskunnasta?:

Crosstabulation

	keskustellut politiikasta tai yhteiskunnasta?:	Total
--	--	-------

			Kerran vuoden aikana	3-6 kertaa vuoden aikana	1-2 kertaa kuukaude ssa	Kerran viikossa tai useammin	
Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	Työväestö	Count % within Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	1 2,4%	8 19,5%	10 24,4%	22 53,7%	41 100,0 %
	Alempi keskiluokka	Count % within Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	0 0,0%	9 17,0%	20 37,7%	24 45,3%	53 100,0 %
	Ylempi keskiluokka	Count % within Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	1 2,0%	11 21,6%	12 23,5%	27 52,9%	51 100,0 %
Total		Count % within Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	2 1,4%	28 19,3%	42 29,0%	73 50,3%	145 100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4,126 ^a	6	,660
Likelihood Ratio	4,717	6	,581
Linear-by-Linear Association	,011	1	,916
N of Valid Cases	145		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,57.

Liite 8. Vuosi 2011 – sosiaaliluokan yhteys museoissa tai taidenäyttelyssä vierailemiseen

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi? * käynyt museossa tai taidenäyttelyssä?:	145	90,1%	16	9,9%	161	100,0%

Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi? * käynyt museossa tai taidenäyttelyssä?:

Crosstabulation

			käynyt museossa tai taidenäyttelyssä?:				Total
			En kertaakaan n	Kerran vuoden aikana	3-6 kertaa vuoden aikana	1-2 kertaa kuukaudessa	
Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	Työväestö	Count % within Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	11 26,8%	18 43,9%	11 26,8%	1 2,4%	41 100,0%
	Alempi keskiluokka	Count % within Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	6 11,3%	27 50,9%	18 34,0%	2 3,8%	53 100,0%
	Ylempi keskiluokka	Count % within Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	9 17,6%	19 37,3%	22 43,1%	1 2,0%	51 100,0%
Total		Count % within Mihin sosiaaliluokkaan sijoittaisit lapsuudenkotisi?	26 17,9%	64 44,1%	51 35,2%	4 2,8%	145 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6,292 ^a	6	,391
Likelihood Ratio	6,256	6	,395
Linear-by-Linear Association	2,122	1	,145
N of Valid Cases	145		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,13.

Liite 9. Vuosi 2016 – yhteiskuntaluokan yhteys poliittiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten * Kuinka usein keskusteleet poliittisista tai yhteiskunnallisista aiheista vuodessa?	90	91,8%	8	8,2%	98	100,0%

Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten * Kuinka usein keskusteleet poliittisista tai yhteiskunnallisista aiheista vuodessa? Crosstabulation

			Kuinka usein keskusteleet poliittisista tai yhteiskunnallisista aiheista vuodessa?				Total
			Kerran vuoden aikana	3-6 kertaa vuoden aikana	1-2 kertaa kuukaude ssa	Kerran tai useammi n viikossa	
Yhdistetty alaluokka + alaluokka ja työväenluokka analyysia varten	Count	0	2	7	9	18	
	% within Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten	0,0%	11,1%	38,9%	50,0%	100,0 %	
	Count	2	7	14	18	41	

alempi keskiluokka	% within Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten	4,9%	17,1%	34,1%	43,9%	100,0 %
ylempi keskiluokka	Count % within Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten	3 9,7%	6 19,4%	10 32,3%	12 38,7%	31 100,0 %
Total	Count % within Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten	5 5,6%	15 16,7%	31 34,4%	39 43,3%	90 100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,942 ^a	6	,816
Likelihood Ratio	3,801	6	,704
Linear-by-Linear Association	2,141	1	,143
N of Valid Cases	90		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Liite 10. Vuosi 2016 - yhteiskuntaluokan yhteys museoissa tai taidenäyttelyssä vierailemiseen

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten * Kuinka usein vieraillet museoissa tai taidenäyttelyissä vuodessa?	91	92,9%	7	7,1%	98	100,0%

**Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten * Kuinka usein vieraillet museoissa tai
taidenäyttelyissä vuodessa? Crosstabulation**

			Kuinka usein vieraillet museoissa tai taidenäyttelyissä vuodessa?				Total
			En kertaakaan	Kerran vuoden aikana	3-6 kertaa vuoden aikana	1-2 kertaa kuukau- dessa	
Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten	alaluokka + työväenluokka	Count % within Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten	2 11,1%	5 27,8%	10 55,6%	1 5,6%	18 100,0 %
	alempi keskiluokka	Count % within Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten	3 7,1%	20 47,6%	19 45,2%	0 0,0%	42 100,0 %
	ylempi keskiluokka	Count % within Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten	5 16,1%	15 48,4%	11 35,5%	0 0,0%	31 100,0 %
Total		Count % within Yhdistetty alaluokka ja työväenluokka analyysia varten	10 11,0%	40 44,0%	40 44,0%	1 1,1%	91 100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	7,778 ^a	6	,255
Likelihood Ratio	7,097	6	,312
Linear-by-Linear Association	3,281	1	,070
N of Valid Cases	91		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.

